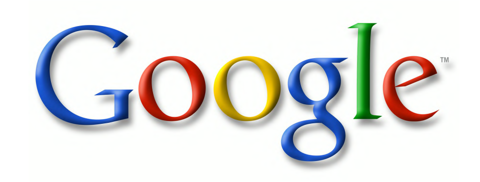
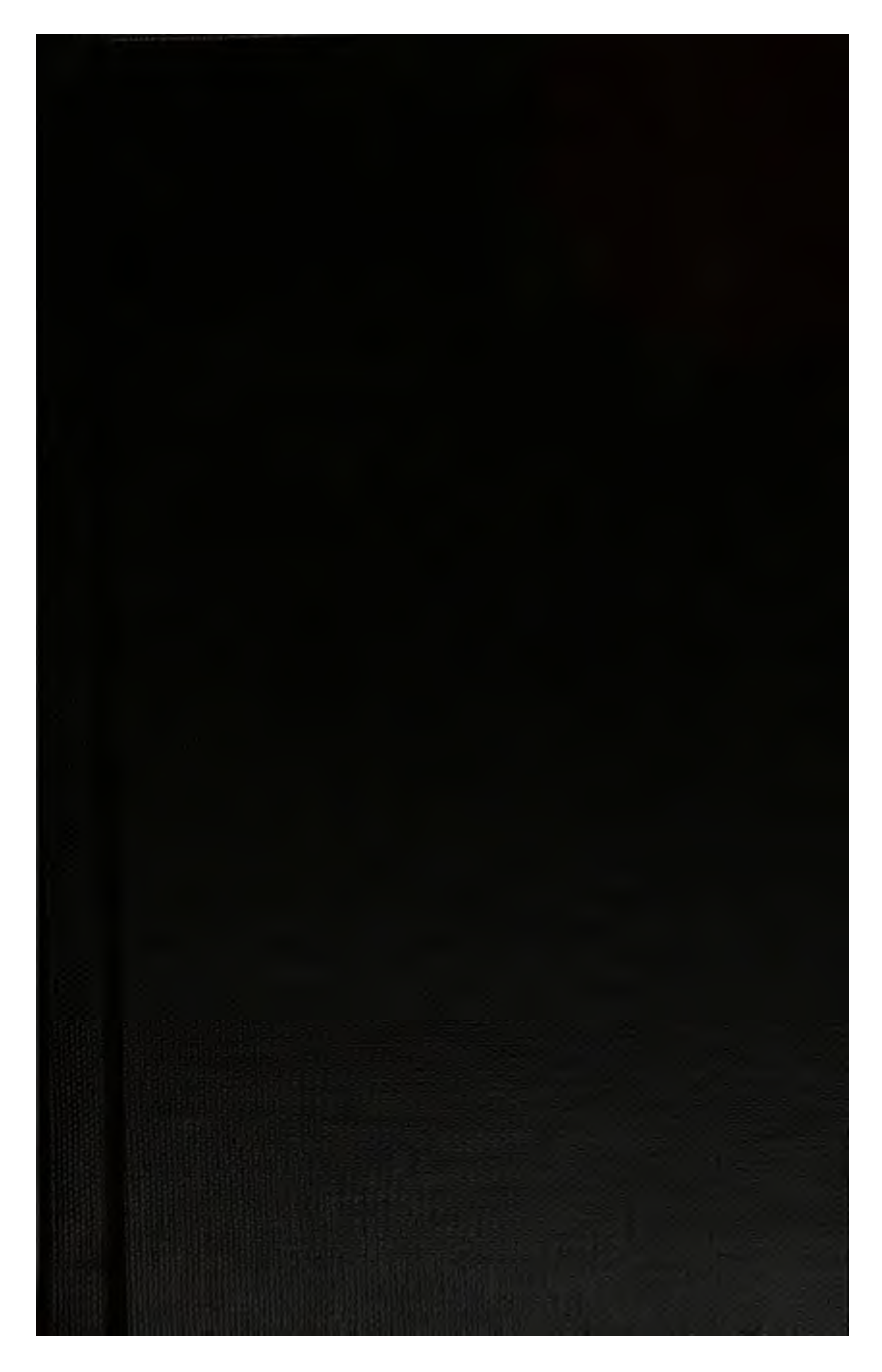
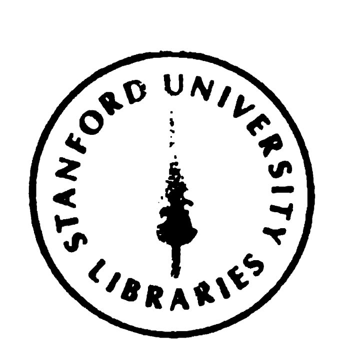
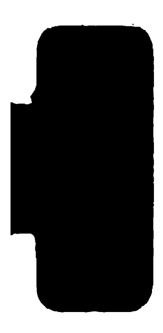








Histoire

DE L'INSTRUCTION ET DE L'ÉDUCATION

490985

LAUSANNE — IMPRIMERIE CH. VIRET-GENTON

A MES ÉLÈVES ANCIENS ET NOUVEAUX

JE DÉDIE CET OUVRAGE

ÉCRIT POUR EUX ET AU MILIEU D'EUX

PRÉFACE

Dans aucun domaine, on ne publie autant de nos jours que dans celui de l'école à ses divers degrés. Le XIXme siècle, à lui tout seul, a une littérature pédagogique plus riche que tous les autres siècles réunis. On peut être sûr que ce mouvement ne se ralentira pas. A vrai dire, la pédagogie a tout envahi aujourd'hui, non seulement l'école et les périodiques scolaires, mais aussi les grandes revues, la presse quotidienne et les parlements, que préoccupent les importantes questions d'éducation nationale.

Il est certain que de grandes réformes ont déjà été réalisées au cours des siècles précédents, et cependant il faut reconnaître que les progrès les plus marquants, les plus profonds, la véritable rénovation dans les méthodes et dans la manière rationnelle d'envisager le problème de l'éducation datent des trente ou quarante dernières années. Or, ces conquêtes de la pédagogie contemporaine ne sont pas toujours consignées dans les ouvrages les plus recommandés comme le voudraient les spécialistes.

D'un côté, les auteurs allemands semblent ignorer les succès scolaires enregistrés par la France, où le gouvernement de la troisième République a assis l'école nationale sur des bases solides et organisé un système d'éducation qui fait l'admiration de l'étranger non prévenu.

D'autre part, les ouvrages français ne font pas de place ou ne font qu'une place insuffisante à la pédagogie allemande, en particulier au mouvement puissant issu de Herbart et de ses disciples, et qui a engendré une pédagogie vraiment éducative et scientifique. En outre, ils se taisent complètement sur le développement des institutions scolaires suisses. C'est une grave lacune pour nos candidats à l'enseignement. Nous avons essayé de la combler en esquissant, dans un court aperçu, l'histoire et la situation actuelle de l'école dans notre pays.

La pédagogie anglaise et américaine a également jeté, en ces derniers temps, un jour tout nouveau sur bon nombre de problèmes d'éducation. Dans des domaines spéciaux, d'autres pays

ont aussi apporté des contributions importantes, tels la Suède et le Danemark pour la gymnastique et les travaux manuels, l'Autriche-Hongrie pour les jardins scolaires, la Belgique pour les questions d'épargne et de mutualité scolaires, etc.

Dans l'exposé que nous allons faire des doctrines de l'éducation, nous avons cherché à fixer les principaux résultats de ces longs efforts. Volontairement nous avons omis bien des détails, souvent curieux et captivants, nous appliquant à saisir les traits caractéristiques de l'histoire de l'éducation chez les peuples civilisés, plutôt qu'à nous étendre indéfiniment sur les biographies et à multiplier les anecdotes. Nous n'avons insisté sur la vie des éducateurs que pour autant qu'elle éclaire et explique leurs idées. Notre souci constant a été de faire un ouvrage qui fût à la fois un manuel pour les candidats à l'enseignement, un guide pour leurs études subséquentes et un recueil de nature à intéresser tous les amis de l'école.

Il va sans dire que, comme pour toute histoire littéraire, notre ouvrage doit être complété par la lecture des auteurs. L'« Index bibliographique », placé à la fin du volume, fournira les renseignements désirables à ceux qui voudront poursuivre leurs recherches sur des sujets spéciaux. Nous espérons ainsi que notre étude incitera l'étudiant comme le maître à la lecture des œuvres classiques de la pédagogie. En remontant aux sources elles-mêmes, on s'habitue à ne pas examiner seulement les alentours d'un système, mais à en pénétrer l'esprit et à se créer des convictions personnelles.

Ce premier volume, au reste, demande un complément, qui paraîtra un peu plus tard sous le titre de « Didactique générale et spéciale » et où seront examinées les questions de méthodes, soit dans l'enseignement en général, soit dans leurs applications aux diverses disciplines des programmes scolaires.

Enfin, notre « Histoire de l'Instruction et de l'Education » est le premier ouvrage français qui ait recours à l'illustration documentaire. Les gravures du livre parleront aux yeux, en même temps que le texte, nous le souhaitons du moins, parlera à l'esprit et au cœur.

Lausanne, le 25 octobre 1905.

F. GUEX.

INTRODUCTION

L'histoire universelle est le récit des faits, des événements relatifs aux peuples en particulier et à l'humanité en général : l'histoire de la pédagogie, qui en est une partie intégrante, est l'histoire du développement de la science et de l'art de l'éducation.

L'histoire de l'éducation est ainsi une division importante de l'histoire de l'humanité ; elle a pour but de montrer comment les hommes, sous l'influence du progrès scientifique, social et moral, ont peu à peu modifié la manière d'envisager l'éducation et l'instruction des enfants.

Elle est inséparable de la science de l'éducation, au même titre que l'histoire de la philosophie l'est de la philosophie elle-même. En général, une science et l'histoire de cette science sont indépendantes l'une de l'autre. On peut être mathématicien sans savoir, par exemple, que le théorème du carré de l'hypoténuse est dû à Pythagore ou que l'application de l'algèbre à la géométrie n'existait pas avant Descartes. Réciproquement, on peut le savoir sans être mathématicien. Il n'en va pas de même de la pédagogie.

Ayant l'une et l'autre le même objet et le même domaine,

l'histoire de l'éducation et la science de l'éducation se complètent en se contrôlant.

L'étude historique ne nous dispense pas d'avoir une doctrine ; mais, agissant à la fois comme un stimulant et comme un guide, elle nous aide à nous en faire une, ou nous permet d'éprouver celle que nous nous sommes faite.

Sa tâche est donc tout d'abord de montrer :

1° Comment on a compris l'éducation des enfants à travers les siècles ; autrement dit, quel a été le développement de la pratique de l'éducation tout d'abord.

Il est certain, en effet, que l'action, les faits ont précédé la science. On a d'abord élevé ; ensuite on a réfléchi à ce que l'on avait fait ; on a observé, médité.

2° Comment, au cours des siècles, une théorie de l'éducation s'est constituée peu à peu chez les divers peuples et, à son tour, a réagi d'une manière plus ou moins favorable sur la pratique.

3° Comment enfin les idées pédagogiques ont évolué pour aboutir, gardant encore l'empreinte des traditions dont elles se chargeaient et des luttes qu'elles avaient à soutenir, aux institutions et aux méthodes scolaires actuelles.

* * *

La préparation professionnelle des maîtres primaires et secondaires ne serait pas complète s'ils ignoraient l'histoire de l'école, s'ils étaient incapables de saisir le rapport étroit qui, de tout temps, a existé entre l'état social et la science de l'éducation.

L'intérêt primordial de cette étude, c'est qu'elle se rattache, en effet, à l'histoire générale de la pensée, à la philosophie.

Il y a grand profit pour les enseignants à suivre historiquement, selon l'ordre des temps, la marche des doctrines de

l'éducation. Rien n'est plus propre à faire comprendre les rapports qui unissent la science de l'éducation et la science de l'homme, la pédagogie, la psychologie et la morale, l'art d'élever la jeunesse et celui de gouverner les peuples, « les deux choses, d'après Kant, les plus difficiles de toutes ».

L'histoire de la pédagogie nous apprend, d'autre part, que notre époque n'a pas tout inventé. On reconnaît déjà dans Aristote la théorie de l'éducation progressive. Dès l'antiquité grecque, on agitait la question des méthodes attrayantes. La Renaissance a connu les leçons d'observation, l'enseignement par les choses ; l'école éducative est fille de la Réformation, et Coménius pose déjà dans toute leur netteté les principes essentiels de la pédagogie moderne.

Il est clair qu'il y a loin de la théorie à la pratique et que les progrès n'ont été rapides qu'à partir du jour où les praticiens ont, peu à peu, fait pénétrer dans l'école les lois de la science de l'éducation.

Cette histoire est utile parce qu'elle nous engage, d'un côté, à ne pas repousser sans contrôle les expériences de nos devanciers qui, aujourd'hui encore, peuvent nous servir ; de l'autre, à avoir l'esprit ouvert aux idées nouvelles et à rejeter toute théorie acceptée sous l'influence d'idées philosophiques ou de croyances religieuses reconnues erronées. On doit l'étudier aussi, afin de démêler dans le fouillis des faits et des systèmes les vérités durables, qui sont les éléments essentiels d'une théorie, sinon définitive — il n'y a rien de définitif ici-bas — de l'éducation, du moins arrêtée dans ses grandes lignes.

Il y a intérêt même à connaître jusqu'aux chimères et aux erreurs des siècles passés. N'est-il pas profitable d'étudier les paradoxes de Rousseau ou le singulier système d'éducation des jésuites ? Ne l'est-ce pas autant que de méditer les plus sages préceptes de Montaigne, de Locke ou de Coménius ?

Enfin et surtout cette étude nous stimule à orienter nos actes suivant ce que nous connaissons être vrai, et à fonder

sur notre savoir des efforts conscients de leur but. En suivant pas à pas le développement des idées pédagogiques, en voyant quelles peines et quels sacrifices la cause de l'éducation a coûtés aux hommes qui s'y sont voués, on acquiert la conviction que, dans ce domaine comme dans d'autres, l'effort, la lutte et la persévérance seuls font triompher les idées du vrai et du bien. On conçoit qu'il n'est point inutile, pour encourager les maîtres, de leur présenter les grandes figures de la pédagogie. L'excitation morale qui résulte de l'étude d'un Montaigne, d'un Coménius, d'un Pestalozzi, d'un P. Girard, d'un Frœbel, d'un Herbart, d'un Fellenberg, d'un Wehrli ou d'un Gauthey est bienfaisante : le maître puise dans ces modèles de vertus pédagogiques force et courage pour sa lourde tâche. Il se sent guidé; il se sent réconforté, mieux armé dans son école, où l'attendent tant de durs labeurs, quand il s'y voit en quelque sorte accompagné par ceux qu'il a pris pour exemples, par ces grands témoins dont l'image l'accompagne dans toutes les opérations de la classe.

C'est ainsi que nous empruntons aux anciens un peu de leur énergie morale, de leurs vertus, de leur foi, de leur dévouement et de leur abnégation. Dans de telles conditions, le travail apparaît plus beau et l'on y retourne chaque jour avec plus de joie dans le cœur.

* * *

Dans l'histoire comme dans la nature, il n'y a pas de commencement absolu. Cette vérité s'applique, — est-il besoin de le dire? — à l'histoire de l'éducation. C'est bien haut qu'il faudrait remonter si l'on voulait, à travers les controverses et les diversités des systèmes d'éducation, suivre l'évolution des idées pédagogiques, pour établir enfin une théorie de l'éducation basée, non plus sur les dogmes indiscutables,

mais sur l'observation patiente et exacte de la nature de l'enfant.

Le champ est donc très vaste, et il faut commencer par le limiter. Une histoire complète de la pédagogie devrait, à vrai dire, considérer la vie entière de l'humanité. Mais, dans les conditions où cet enseignement est donné actuellement, soit dans les écoles normales, soit dans les universités, il faut se borner, s'arrêter à ce qui est essentiel, applicable encore à l'école d'aujourd'hui.

Cette histoire n'a rien à prendre chez les peuples chasseurs ou pêcheurs des races américaine et éthiopienne. L'histoire des peuples de race mongole, Chinois et Japonais réservés, n'offre pour nous qu'un intérêt médiocre. En revanche, nous suivrons l'évolution de l'idée pédagogique chez les peuples de race caucasique, en Asie, en Europe, dans le nord de l'Afrique, en Amérique.

A vrai dire, l'important est d'étudier les quatre derniers siècles, à partir de la Renaissance et de la Réformation, de montrer la marche que les idées pédagogiques ont prise suivant les hommes et les époques, jusqu'au moment où le principe de l'instruction populaire, obligatoire et gratuite a été formulé et appliqué dans les pays civilisés.

L'école du peuple, après avoir été longtemps l'humble servante de la théologie, s'est émancipée grâce à la Réforme et à la Renaissance.

C'est donc avant tout le mouvement issu de ces deux événements importants qu'il s'agit de caractériser. La Réforme a été le berceau de l'école du peuple et les hommes de la Renaissance sont déjà en possession des principes fondamentaux de la pédagogie moderne. Sans doute, la Renaissance n'a point édifié la science pédagogique ; mais elle a beaucoup contribué à son développement. Sur tous les sujets, elle a répandu à profusion des vues originales et fécondes. Rien n'a échappé à sa sollicitude, pas même les simples préceptes de l'art d'apprendre à lire et à écrire. Au siècle suivant, la rénovation

philosophique, due à Bacon en Angleterre, qui introduit dans la science et dans la philosophie la méthode expérimentale, et à Descartes en France, qui fixe les règles convenant à toute recherche, engage l'éducation dans les voies nouvelles où elle s'est maintenue, malgré les obstacles de tous genres.

La Pédagogie avant Jésus-Christ

CHAPITRE PREMIER

Coup d'œil sur l'éducation chez les peuples de l'Orient.

Commençons par rappeler que tout système d'éducation correspond à un idéal social quelconque et que, partout, la pédagogie a été et sera ce qu'a été et ce que sera la conception du monde, de l'homme et de sa destination. En remontant jusqu'aux peuples anciens, nous nous rendrons plus facilement compte de cette vérité et nous nous ferons une idée plus nette de ce qui a été accompli dans ce domaine.

L'histoire de la pédagogie marche toujours de pair avec l'histoire de la civilisation. Les peuples cultivés ont tous eu un système d'éducation en rapport avec leurs croyances religieuses et leurs institutions politiques ou sociales.

Au moyen âge, par exemple, la pensée dominante des systèmes pédagogiques concerne le salut, la préparation de l'âme à la vie future. Les systèmes d'éducation porteront l'empreinte de cette préoccupation.

Plus tard, au XVIIme siècle, l'idéal éducatif change. Port-Royal cherche à joindre la justesse parfaite d'esprit à la droiture du cœur. En 1792, sous l'influence des idées sociales, l'idéal pédagogique va de nouveau être transformé de fond en comble. La politique est au premier plan. Tout le reste,

jugement, qualités morales, religion est secondaire. L'homme est une sorte d'animal politique, venu au monde pour connaître, aimer et servir la constitution.

On pourrait citer bien d'autres exemples à l'appui de la thèse que nous avons formulée plus haut : il y a un rapport étroit entre l'état social et la science de l'éducation.

La culture de l'humanité est ainsi progressive : les générations qui suivent s'approprient la culture des précédentes et la perfectionnent.

*
* *

Chez tous les peuples de l'Orient, la religion exerce une influence très grande sur l'éducation. Les prêtres sont partout les conducteurs du peuple et les premiers instituteurs.

C'est surtout le cas en Chine, où l'empereur est considéré comme « le fils du ciel », dont le peuple, passif et docile, doit s'appliquer à accomplir la volonté. Dans ce pays, qui est aujourd'hui ce qu'il était il y a des milliers d'années, le but de l'éducation est de transmettre fidèlement à la jeunesse la tradition. La méthode pédagogique des Chinois ne développe pas ; elle éduque encore moins ; elle se contente de communiquer. Il n'est ni possible, ni utile de mettre le pied dans d'autres voies, d'explorer des terrains nouveaux. Aucune liberté, aucun respect de l'individualité, aucune spontanéité ; le principe de la conformité à la nature y est, aujourd'hui comme il y a une trentaine de siècles, foulé aux pieds par celui de la conformité à la tradition.

C'est vers le VIme siècle avant Jésus-Christ que parurent en Chine deux grands réformateurs : *Lao-tsee* et *Cong-tsee*. Lao-tsee, dans un ouvrage qui passe encore aujourd'hui pour classique [1], représente l'esprit d'émancipation, de recherche, de progrès.

[1] Lao-tsee, Tao-te-King, *La voie de la vertu*, traduit du chinois en allemand, par von Plaenckner, Leipzig 1870, et en français en 1842 par Stanislas Julien.

Lao-tsee, s'élevant contre la routine, contre l'ordre de choses établi, échoua dans son œuvre. Le second philosophe chinois n'est autre que Confucius. Ce dernier parvint à faire accepter ses idées de morale utilitaire et égoïste. Il exige que l'on tienne ferme aux institutions existantes, aux opinions des ancêtres. Sa morale n'est point fondée sur des idées religieuses, sur la croyance en Dieu et à l'immortalité, mais sur l'autorité de l'Etat et de la famille. Confucius, c'est la réalité opposée à l'idéal de Lao-tsee, c'est la doctrine, saine, raisonnable, pratique que la Chine a adoptée officiellement.

Ne pas observer la coutume est considéré comme une faute grave. Toute innovation est taxée de folie, toute culture étrangère est barbare et nuisible. Le principe de la stabilité est la grande règle de l'éducation.

L'éducation est tout extérieure, toute technique. La formation des qualités morales est inconnue. Le petit Chinois apprend à saluer, à tourner un compliment ; il apprend la manière d'accepter et de rendre une visite, ce que nous appellerions aujourd'hui les règles du bon ton. L'enfant sait bien comment il doit se comporter en société, quel maintien il doit y observer, s'il doit être debout ou assis, mais il n'apprend pas à sentir et à penser.

Bien que le principe de l'obligation scolaire n'existe pas, les écoles sont régulièrement fréquentées. L'instruction est hautement estimée et le corps enseignant partout respecté.

On attribue aux Chinois l'invention de la boussole, de la poudre à canon, de l'imprimerie et du papier. Dans l'industrie et l'agriculture, ils sont parvenus à un haut degré de développement. Ils possèdent, au reste, une littérature riche et variée.

Il y a de nombreuses écoles dans l'Empire, ouvertes aux garçons de toutes les conditions. Les filles en sont exclues. Les communes s'occupent des écoles du peuple, l'Etat dirige l'enseignement supérieur.

On n'arrive aux emplois publics que par des examens nombreux dirigés par les mandarins. Le premier examen a lieu dans le chef-lieu du district, le second, dans la capitale de la

province, le troisième, à Péking, qui possède l'université impériale chargée de former la plupart des hauts fonctionnaires. Le petit Chinois est l'élève le plus examiné du monde entier ; il devrait être le plus instruit et le plus moral, si partout les examens étaient le critère du savoir et de la moralité. Chacun sait qu'il n'en peut pas être ainsi.

Au **Japon**, le tableau change. Les « Chinois ennoblis », comme on a appelé les Japonais, sont très supérieurs aux fils du Ciel.

Toutefois, jusque vers le milieu du XIX[me] siècle, l'éducation japonaise n'était guère qu'un décalque de l'éducation chinoise, à cette différence près que, de tout temps, les droits de la femme y ont été moins foulés aux pieds que chez les autres peuples de race mongole.

L'instruction se développa rapidement et atteignit son apogée vers l'an 800 après Jésus-Christ. Au milieu du XVI[me] siècle, le christianisme y fut introduit, mais il ne tarda pas à être abandonné. L'éducation populaire y resta ce qu'elle était jusqu'en 1868, où une violente révolution éclate. Une nouvelle ère commence alors. L'année 1871 voit se constituer un véritable ministère de l'instruction publique, qui organise les écoles d'après les législations scolaires françaises, allemandes et anglaises. Le Japon, en effet, a aujourd'hui de nombreux jardins d'enfants ; on y compte plus de 30 000 écoles élémentaires fréquentées par les enfants de 6 à 14 ans. Les branches enseignées y sont les mêmes que chez nous ; l'enseignement religieux est remplacé par l'enseignement moral. Maîtres et écoles sont sous la surveillance de commissions scolaires de district ; il y a un conseiller scolaire par district, comme en Allemagne. L'empire du Japon compte 172 écoles secondaires et gymnases, dont 27 pour jeunes filles, préparant aux études universitaires. Les instituteurs et institutrices sont préparés dans 47 écoles normales à diriger des écoles à trois degrés, comme chez nous. Des cours spéciaux sont institués en vue du perfectionnement des

maîtres déjà en fonctions, et Tokio a une école normale supérieure et une université avec quatre facultés. Kioto a également une université, et une troisième est sur le point d'être fondée. Les écoles spéciales et professionnelles se trouvent un peu partout. On connaît au Nippon les conférences pédagogiques. Le budget de l'instruction publique est énorme; les maîtres et professeurs sont fort bien rétribués.

Les Japonais suivent de très près ce qui se passe dans nos pays européens. Les meilleurs auteurs, Spencer, Bain, Herbart, Stoy, Kern, Rein, ont été traduits dans la langue du mikado. Aujourd'hui, le Japon « herbartise » sur toute la ligne.

Il n'existe nulle part dans l'histoire pareil exemple de développement si prompt et si complet. Aussi depuis quelques années se demandait-on quel allait être le sort de ce peuple qui travaille par l'école à la transformation des générations. La réponse ne s'est pas fait attendre. Elle a été donnée au cours de deux guerres récentes. Si l'on a pu dire, avec quelque apparence de raison, que c'est le maître d'école prussien qui est le vainqueur de Sadowa et de Sedan, on peut affirmer, avec bien plus de force, que c'est l'instituteur japonais qui a vaincu le magister chinois, utilitaire et routinier. Une fois de plus se vérifie cette parole du philosophe Leibnitz : « Celui qui est le maître de l'éducation est le maître du monde ».

Avant d'arriver à l'antiquité grecque et romaine, il resterait à montrer ce qu'a été l'éducation chez les autres peuples de l'Orient.

Chez les **Hindous**, la base de l'ordre social et de l'éducation populaire est dans l'esprit de caste. On sait qu'il y a quatre castes en Inde : les brahmanes, les guerriers, les commerçants et travailleurs de tous ordres, et enfin les parias. Les brahmanes sont les maîtres exclusifs de l'éducation, qui a pour but de familiariser l'enfant avec les droits et les devoirs, avec la position sociale et la vocation de sa caste, et de lui

apprendre les connaissances spéciales, les mœurs et le cérémonial. Mais les brahmanes ne sont pas seulement les éducateurs du peuple ; ils en sont aussi les législateurs, les médecins. Ils détiennent en un mot toute la science, qui est d'ailleurs réservée aux castes supérieures. Les castes inférieures, la foule des esclaves ou parias et les filles, ne reçoivent aucune instruction.

Les livres saints des Hindous, les *Vedas* (*veda* est synonyme de science) et le code de *Manu* contiennent un grand nombre de prescriptions qui témoignent de l'intérêt de ce peuple pour tout ce qui touche à l'éducation.

Ce n'est pas l'endroit de parler ici de la philosophie hindoue, de ce « nirvâna » qui est l'idéal des aspirations morales de ce peuple. Pour l'Hindou, le corps ne compte pas ; donc, pas d'éducation physique. La sagesse consiste dans une vie contemplative, dans une patience à toute épreuve, une abnégation complète. La mort seule peut rendre heureux : on s'explique ainsi cet usage barbare qui consiste, en des occasions solennelles, à jeter des enfants innocents dans le Gange ou sous les roues des chariots des faux dieux.

Des cérémonies étranges saluent la naissance d'un enfant. Si c'est un garçon, il règne une grande joie ; si c'est une fille, la mère est affligée et maudit son sort. Il va sans dire que cette même différence se retrouvera dans l'éducation des deux sexes. La femme, en Inde, est exclue de l'éducation, à part celle qui se voue au service du temple, danseuse officielle connue sous le nom de *bayadère*. Les garçons, eux, reçoivent des leçons de lecture, d'écriture, d'arithmétique et d'éléments de comptabilité. Les leçons se donnent sous des arbres, sur les places publiques. C'est en Inde que l'enseignement connu au commencement de ce siècle sous le nom d'enseignement mutuel a été pratiqué depuis la plus haute antiquité. Le maître se fait aider non seulement par un adjoint, mais aussi par les écoliers les plus âgés et les plus avancés, les plus petits étant placés sous la direction de leurs aînés. André Bell,

le principal propagateur de ce mode d'enseignement, avait eu l'occasion de voir à Egmore, près de Madras, comment les Hindous pratiquaient le système d'instruction mutuelle. De retour en Europe, il fut, avec Lancaster, l'apôtre d'un mode d'enseignement qui a été longtemps pratiqué dans la Suisse romande.

La discipline hindoue est tranquille et douce ; elle correspond au caractère national de ce peuple. Au surplus, elle est facilitée par la considération dont le maître jouit. Les pères spirituels (instituteurs) sont placés au-dessus des pères corporels ; ce n'est qu'en honorant son père spirituel que le petit Hindou peut participer à la grâce divine promise par Brahma.

Les Hindous ont un système disciplinaire très original. Là où les paroles, réprimandes ou exhortations, ne suffisent pas, on applique d'une manière discrète les punitions corporelles. Une des punitions les plus en usage consiste à jeter de l'eau froide sur l'enfant coupable.

Le maître ne touche pas ses appointements chez le receveur de l'Etat ou chez le caissier communal. Il est payé en nature, parce que l'enseignement donné en vue d'un gain passe pour dégradant. Le maître reçoit, suivant le bon vouloir des parents, toute espèce de cadeaux : vêtements, parasols, chaussures, blé, légumes, vaches, chevaux, terres, pierreries, etc.

Dans les écoles supérieures (Bénarès, ville sainte des Hindous, Triziur, Nuddeah, etc.) destinées à la caste des brahmanes, on enseigne la grammaire, les mathématiques, l'histoire, la poésie et la philosophie, les Védas, étude qui exige au moins douze années. Aujourd'hui, sous l'influence du peuple dominateur, on y enseigne aussi l'anglais. Il est, au reste, fort probable que les connaissances mathématiques, répandues au loin par les Arabes au moyen âge, viennent des Indes, ainsi que notre système de numération.

L'éducation égyptienne offre une grande ressemblance avec

celle des Hindous. En **Egypte**, comme dans l'Inde, l'éducation est fondée sur l'esprit de caste, encore plus développé chez les Egyptiens que chez les Hindous. La caste des prêtres y garde seule le privilège de la science et la culture intellectuelle n'est destinée qu'à quelques-uns. Les écoles de Thèbes, de Memphis, d'Héliopolis, de Saïs sont restées célèbres. On y enseignait les sciences et les arts : écriture, lecture, histoire, philosophie, physique, médecine, mathématiques, astronomie, architecture et art plastique.

Dans la société plus militaire des **Perses**, il n'y avait plus de castes à proprement parler ; aussi l'éducation y était-elle déjà plus générale. Selon la religion de Zoroastre, que l'on trouve dans les saints livres des Perses, le *Zend-Avesta*, deux principes sont sans cesse en lutte l'un contre l'autre : Ormuz, le principe du bien, et Ahriman, le principe du mal ; tel est le dualisme qui fait que l'homme a le devoir de contribuer à la victoire du bien, inévitable selon la croyance des Perses.

Les enfants étaient l'orgueil et l'espérance de leurs parents ; on voyait en eux les futurs représentants d'une humanité forte et sage, et l'on reconnaissait que le salut et la sécurité de l'Etat dépendaient de leur éducation.

Le mensonge passait chez eux pour le plus odieux des vices ; on le représentait sous les traits du génie du mal, Ahriman, tandis que l'amour de la vérité était considéré comme la plus haute vertu, représentée sous les traits resplendissants d'Ormuz.

Le Grec Xénophon, dans sa *Cyropédie*, nous présente un tableau admirable de cette éducation persane, qui avait déjà pour but la perfection physique et morale de l'individu.

Parmi les peuples de race sémitique (Syriens, Phéniciens, Carthaginois), le **peuple juif** est le seul qui doive nous retenir au point de vue de l'histoire de la pédagogie.

« Si jamais peuple, déclare Dittes, a démontré la puissance d'une éducation rationnelle, c'est le peuple juif. »

En effet, quelle ne devait pas être la force de cette éduca-

tion, tout à la fois religieuse et nationale, pour qu'à travers les âges, sous la servitude de l'Egypte, de Babylone, des Perses, des Macédoniens, des Syriens et des Romains, après les persécutions des païens, des chrétiens et des mahométans, opprimés par des lois sévères faites quelquefois à leur intention, méprisés par les nations, les Juifs aient pu maintenir jusqu'à nos jours leur liberté presque sans cesse en question, leurs droits, leur vie propre en un mot ?

Cet intéressant chapitre de l'histoire de l'éducation pourrait nous fournir matière à bien des considérations ; mais il faut nous restreindre.

L'éducation des Hébreux, de domestique qu'elle est dans les âges les plus reculés, devient publique dans les années qui suivent l'avènement de la doctrine du Christ. En effet, les synagogues ou écoles des Juifs furent créées après la captivité de Babylone et contribuèrent pour une large part au développement du peuple.

Le but principal de l'éducation israélite est de faire de tout enfant un serviteur obéissant et fidèle de Jéhovah.

Israël est le peuple élu de Jéhovah qui s'est révélé par Moïse et a fait connaître au peuple sa volonté dans les dix commandements, premières règles de l'éducation. « Observer les commandements » est la grande et belle ligne de conduite du jeune homme. Les grands prêtres, les docteurs de la loi et les prophètes gouvernent le peuple suivant la volonté de l'Eternel. Celui qui s'adresse aux enfants le fait comme s'il parlait au nom de Jéhovah. L'autorité des parents dérive de Dieu. Le père et la mère étant ainsi en rapports constants avec Dieu, on comprend que l'éducation soit à la fois religieuse et domestique. L'éducation dans la famille, par la vie de famille, tel est le grand principe éducatif, la forme fondamentale de la pratique pédagogique des Juifs.

La mère de famille joue ainsi un grand rôle dans cette éducation. Elle est respectée et on lui doit l'obéissance. « Honore ton père et ta mère » dit le cinquième commandement, et

Jésus, fils de Sirach, ajoute : « La bénédiction du père bâtit des maisons pour les enfants, mais la malédiction de la mère les détruit ». On voit que le père et la mère sont placés sur le même plan.

Il peut toutefois paraître étrange de vanter l'esprit de famille des Juifs, chez lesquels le mariage était une sorte de marché et la polygamie permise. Il est bon de faire remarquer que Moïse maintint cet usage dans des limites étroites : il était, par exemple, interdit aux grands prêtres, les véritables éducateurs du peuple, d'avoir plus d'une femme. Au reste, on peut affirmer que, petit à petit, le peuple juif en vint à abandonner de fait, sinon en principe, cette pratique.



Fig. 1. — Jésus, fils de Sirach.

On sait dans quelle estime on tenait la femme en Palestine ; la femme adultère y était lapidée et celle qui était mère de beaucoup d'enfants, tout particulièrement honorée et respectée.

On n'enseignait pas aux jeunes filles à lire et à écrire ; en revanche, on leur enseignait les travaux de leur sexe. L'idéal de l'éducation féminine consistait à initier la femme à son triple devoir d'épouse, de mère et de ménagère.

Il n'y a pas chez les Juifs de traités d'éducation au sens propre du mot. Cependant, on trouve dans l'Ancien Testament, dans les *Proverbes* de Salomon et dans l'*Ecclésiaste*, des essais d'une théorie de l'éducation et, 200 ans avant Jésus-Christ, Jésus, fils de Sirach, compose son *Livre de mœurs* qui témoigne d'un vif intérêt pour ces questions.

On est étonné de voir combien était avancée l'organisation des écoles et l'on ne peut se défendre de certains rapprochements avec ce qui se fait aujourd'hui dans notre pays.

En l'an 64 de notre ère, le grand prêtre **Josué Ben Gamala**

impose à chaque ville, sous peine d'excommunication, l'obligation d'entretenir une école! Notons aussi cette intelligente disposition que l'on trouve dans le *Talmud* : « Si le nombre des enfants ne dépasse pas 25, l'école sera dirigée par un seul maître ; à partir de 25, la ville paiera un adjoint ; au-dessus de 40, il faudra deux directeurs ».

On exigeait beaucoup de l'instituteur ; la patience, la douceur, le désintéressement lui étaient recommandés par le *Talmud*, comme les vertus maîtresses. Mais aussi quel respect ne professait-on pas pour le maître, « ce vrai protecteur de la cité », comme il est heureusement appelé.

Les instituteurs étaient, au reste, préparés à leur tâche par des maîtres célèbres, parmi lesquels il faut citer Gamaliel.

Aussi les Juifs ont-ils déployé, dans tous les domaines de la science, depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, une activité assez intense. A Jérusalem, à Babylone, à Alexandrie, dans tout l'Orient, partout où les Juifs ont été disséminés, ils ont eu des érudits de première ligne : des mathématiciens, des astronomes, des médecins, des historiens, des linguistes, des philosophes. Il n'en est guère autrement aujourd'hui. Il suffit de jeter un coup d'œil sur les cours de l'enseignement supérieur pour voir que beaucoup de chaires universitaires, et des plus importantes, sont occupées par des professeurs juifs.

Toutefois, l'esprit juif était d'un exclusivisme étroit et borné. Tout ce qui était du dehors, tout ce qui venait des Gentils, était conspué et proscrit. Rien de la culture grecque ou romaine ne pénétrait chez eux. Ce dédain allait chez les docteurs juifs jusqu'à envelopper dans le même mépris « celui qui élève des porcs et celui qui apprend à son fils la science grecque ».

Leur premier et leur grand éducateur est et reste **Jésus-Christ**, « le maître unique », comme l'a appelé Pestalozzi. Ce qui fait de lui le modèle des éducateurs, c'est son immense charité, cet amour de l'humanité qui embrase son âme et qui lui fait dire à la vue de ces petits, que ses disci-

ples cherchent à écarter de lui : « Laissez venir à moi les petits enfants et ne les en empêchez point ». Il aime les enfants et il déclare : « Celui qui reçoit un de ces petits en mon nom me reçoit ». Jamais l'éducation religieuse et morale ne revêtira un caractère plus élevé, plus humain et divin à la fois.

Pour répandre l'Evangile autour de lui, faire de celui à qui il s'adresse un homme nouveau, Jésus se fait éducateur. Son enseignement se distingue par la profondeur de la pensée, autant que par son caractère populaire et intuitif. Pour se faire mieux comprendre, il se sert de paraboles et prend ses exemples dans son entourage, dans la nature, dans la vie de tous les jours. Il prêche d'exemple, entre autres, quand il lave les pieds de ses disciples.

C'est ainsi que Jésus-Christ a été par sa vie et par son enseignement un exemple permanent, un modèle d'éducateur.

CHAPITRE II

L'éducation chez les peuples de l'Occident.

1. L'éducation en Grèce.

Considérons maintenant les deux peuples auxquels nous devons le plus au point de vue de la civilisation et de la culture, les Grecs et les Romains.

Dans l'Orient, l'éducation est mise au service de la religion ; en Grèce, elle est mise au service de l'Etat.

Ce qui frappe, dès l'abord, en Grèce, contrastant avec l'unité des sociétés primitives de l'Orient, c'est un déploiement déjà plus libre des facultés de l'homme. L'individu est bien encore subordonné à l'Etat ; comme dans tout l'Orient, l'éducation et l'instruction ne s'adressent encore qu'à une minorité privilégiée, mais il y a déjà chez les Grecs plus de liberté, plus de spontanéité.

C'est ici que l'influence du sol sur le développement intellectuel et moral du peuple se fait sentir comme peut-être nulle part ailleurs. Le pays lui-même, protégé au nord par des montagnes, entouré des autres côtés par la mer, avec ses vallées

et ses prairies fertiles, ses côtes riantes, son ciel bleu, son climat doux et enchanteur contribuait dans une large mesure au développement d'une race belle et vigoureuse, accessible aux sentiments esthétiques. Grâce à ce merveilleux concours de circonstances, le jeune Athénien a pu réaliser un des plus beaux types que l'humanité ait jamais produits, l'homme à la fois robuste de corps et délicat d'esprit, l'homme beau et bon, car les Grecs ne séparaient pas ces deux qualités.

Toutes les villes de la Grèce ne sont cependant pas parvenues à un degré égal dans le développement harmonique du corps et de l'âme. La culture grecque s'est en quelque sorte incarnée dans les deux villes les plus célèbres du pays, Athènes et Sparte.

Il faut distinguer, d'ailleurs, l'éducation telle qu'on la concevait à Athènes et la manière dont Sparte entendait former des hommes utiles au pays.

A Athènes. — A Athènes, l'éducation ne relevait pas de l'Etat, mais de la famille. Le père était tenu d'élever son fils et de lui apprendre une profession. De son côté, le fils devait venir en aide au père dans sa vieillesse et le respecter. Les enfants en bas âge étaient élevés par la mère et une garde. Il était fait une large place aux jeux. Plus tard, l'enfant était remis aux soins d'un « pédagogue », qui avait à le surveiller, à le conseiller et à le conduire à l'école. La plupart de ces pédagogues étaient des esclaves. Les écoles d'Athènes étaient des écoles privées et les parents étaient libres de confier leurs enfants au maître qui leur convenait.

Le programme de l'école élémentaire comportait la lecture, l'écriture, le calcul et le chant. On accompagnait le chant d'un instrument : la lyre ou la cithare. On lisait surtout les œuvres d'Homère. Ceux qui, l'école élémentaire achevée, poursuivaient leurs études, s'adonnaient aux sciences exactes et à la philosophie. Ceux qui se contentaient de la culture élémentaire se vouaient à l'agriculture et aux métiers.

On sait que l'éducation physique était très en honneur à Athènes, dans les palestres et les gymnases. Le but de ces exercices gymnastiques (saut, course, jet du disque, jet du javelot, lutte) était de donner au corps la santé, la force, l'adresse et la beauté. En outre, tous les garçons devaient apprendre à nager, et l'on avait coutume de dire pour désigner un homme ignorant : « Il ne sait ni lire ni nager ».

On le voit, la culture grecque comprenait le développement harmonique et intégral du corps et de l'esprit; elle peut encore à ce titre nous servir de modèle. Elle souffrait cependant de lacunes importantes : les filles étaient exclues de l'éducation, ainsi que les esclaves. L'éducation morale proprement dite avait en vue la culture des sentiments esthétiques plutôt que la formation des hautes vertus.

A Sparte. — Fort différente était l'éducation spartiate. Lycurgue était adversaire de la liberté individuelle autant que l'Athénien Solon en était partisan. A Sparte, l'intérêt de la personnalité disparaissait presque complètement devant celui de l'Etat. L'esprit spartiate était dur, austère, positif, peu idéaliste, utilitaire, ami de la règle, de l'ordre. L'esprit était sacrifié au corps. C'est l'éducation physique qui primait tout. On voulait avant tout des athlètes et des soldats ; car les Grecs, comme Montesquieu l'a dit dans son *Esprit des lois*, étaient « une société d'athlètes et de combattants ».

L'Etat fait valoir ses droits sur l'enfant dès sa naissance. C'est le conseil des Anciens qui décide si l'enfant qui vient de naître peut vivre ou doit mourir. On le place sur un bouclier pour procéder à cet examen médical. Les enfants vigoureux obtiennent sur-le-champ le droit de bourgeoisie, tandis que les faibles et les estropiés sont exposés sur les flancs du mont Taygète.

A sept ans, le jeune garçon entrait dans les maisons d'éducation officielles entretenues aux frais de l'Etat. L'être physique seul y était l'objet de soins attentifs. L'enfant porte les cheveux coupés ras, marche nu-pieds et couche sur la dure.

Il est vêtu d'un léger vêtement de laine; plus tard seulement il a le droit de porter un manteau. Il est endurci par des marches forcées et par des privations de toute espèce (nourriture frugale, brouet des Spartiates). Il était permis aux enfants de se procurer eux-mêmes leur nourriture, c'est-à-dire de la dérober, à la seule condition, de ne pas se laisser surprendre.

Les deux principaux moyens d'instruction et d'éducation étaient la gymnastique (jeux olympiques), dont l'enseignement avait déjà été réglé par Lycurgue, et la musique, qui résumait, à elle seule, presque toute l'éducation intellectuelle. Les sciences et les arts étaient tenus en petite estime; le théâtre et la rhétorique étaient même défendus. La vieillesse était respectée comme nulle part ailleurs.

Sparte est, en outre, la seule cité antique qui se soit occupée de l'éducation des filles, mais on devine à quelle fin elle le faisait. Après avoir été initiées par la mère aux travaux du ménage, les jeunes filles appartenaient à l'Etat. On leur apprenait à chanter, à danser, à lutter, à lancer le palet et le javelot; le but suprême de cette austère éducation était d'en faire des femmes vigoureuses, fécondes, épouses et mères de soldats, capables de préférer la patrie à leur mari et même à leurs enfants. La mère spartiate aimait mieux voir son fils mort que déshonoré; aussi, quand il partait pour le combat, lui remettait-elle son bouclier en lui disant: « Reviens avec ou dessus ».

Socrate et les principaux philosophes de l'éducation en Grèce. — Les principaux philosophes de l'éducation en Grèce furent *Xénophon, Pythagore, Socrate, Platon* et *Aristote.*

Nous ne pouvons pas entrer ici dans le détail de la pédagogie grecque, des brillantes écoles d'Athènes, des palestres (gymnases inférieurs), des gymnases, des écoles de musique, de rhétorique et de philosophie. Impossible de nous arrêter à ce que Rousseau appelle « le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais écrit », la *République* de Platon, à ses *Lois*

qui suivirent, à la *Cyropédie* de Xénophon, qui expose les règles de l'éducation toute militaire des Perses, à l'*Economique*, ce charmant et exquis roman d'éducation, qui traite de l'éducation de la femme par le mari.

Xénophon, esprit mesuré et modéré quand il se livre à l'influence de Socrate et oublie son admiration outrée pour Sparte, socratise dans l'*Economique*, qui offre un gracieux tableau de la vie de famille. Avant le mariage, la jeune Athénienne n'a appris qu'à filer la laine, à être sobre, à ne pas faire de questions, vertus toutes négatives. C'est son mari que Xénophon charge de former son esprit, de lui apprendre les devoirs positifs de la vie de famille : l'ordre, l'économie, la bonté pour les esclaves, la tendresse pour les enfants. Et l'écrivain grec n'oublie ni la piété, ni la prière, ni la tendresse conjugale, ni la préoccupation légitime d'accroître la prospérité commune, ni le travail des mains, ni la surveillance des enfants.

Pythagore. La vie de Pythagore appartient en grande partie à la légende ; il naquit probablement à Samos, vers l'an 580 avant Jésus-Christ. Après de longues études en Egypte et à Babylone, il fonda, dans l'Italie méridionale, à Crotone, colonie florissante des Grecs, un établissement d'éducation resté célèbre. La musique et la gymnastique étaient les principaux moyens d'éducation. Dans les classes supérieures, on enseignait la physique, l'astronomie, la médecine et surtout les mathématiques. Pythagore considérait le nombre comme l'essence de toutes choses. On lui attribue le fameux théorème qui porte son nom, ainsi que la table de multiplication.

Socrate (469-399). Socrate part de cette affirmation : Je sais que je ne sais rien. C'est le début de sa philosophie. Il est cependant possible de rechercher le vrai, mais comment le reconnaître? En s'assurant de ce qui est affirmé par tous les hommes. Il interroge ainsi ses semblables et passe sa vie à enseigner. De là est née la méthode dite socratique, méthode originale, qui consiste à faire développer un sujet en interro-

geant adroitement son interlocuteur. Socrate questionnait ainsi tous ceux qu'il rencontrait, soit au gymnase, soit dans la rue, pour les convaincre de leurs erreurs et confondre l'arrogance et la présomption des jeunes. Presque jamais il n'employait la forme expositive, l'enseignement direct, suivi. Il s'adressait à son interlocuteur, lui faisait exposer ses idées, le harcelait de ses interrogations parfois un peu subtiles et le conduisait habilement à reconnaître la vérité qu'il avait lui-même en tête. Comme Pestalozzi, comme Herbart, il suggérait la science, la faisait créer et inventer par l'élève, qui devenait ainsi l'artisan de son propre savoir.


Fig. 2. — Socrate.

Quand il voulait combattre l'erreur, réfuter les opinions fausses, il avait recours à l'*ironie* (primitivement le mot *ironie* signifie *interrogation*) socratique ; quand il voulait faire découvrir certaines vérités, conduire son auditeur, le stimuler, faire appel à sa spontanéité, à son initiative en l'acheminant doucement à l'idée qu'il voulait lui faire admettre, il employait la méthode socratique proprement dite, la *maïeutique*, ou l'art d'accoucher les esprits.

Dans sa méthode, le côté négatif était donc représenté par l'*ironie* et le côté positif par la *maïeutique*. Elle était négative, quand Socrate faisait l'ignorant, comme s'il voulait être instruit par son disciple. Par une suite de questions insidieuses, il mettait ce dernier en contradiction avec lui-même. Une fois les idées fausses écartées, la méthode devenait positive. Socrate dirigeait l'entretien de manière à faire découvrir la vérité. C'était alors la maïeutique.

Socrate a eu le génie de l'interrogation ; il est le précurseur

de nos pédagogues modernes, qui préconisent la méthode active opposée à la passivité dans laquelle on maintient trop souvent l'élève. Avec lui, la conversation est devenue un art, le dialogue, une méthode.

Il est donc le père de toutes ces méthodes que l'on a décorées depuis des noms les plus divers : méthode socratique, euristique, inventive, catéchétique, etc., toutes méthodes qui reposent sur une interrogation habile du maitre, sur une sorte d'auto-suggestion propre à mettre l'élève sur la voie des découvertes. L'élève est appelé à construire la science, à la découvrir en quelque sorte.

Socrate n'a pas laissé d'écrits. Ses idées nous sont parvenues par ses disciples, en particulier par Platon.

Platon est le plus grand disciple de Socrate. C'est dans la *République* et dans les *Lois* qu'il faut chercher l'exposé de ses idées sur l'éducation. A y regarder de près, le système d'éducation de Platon n'est qu'une utopie pédagogique et sociale. Platon considère l'éducation comme la tâche la plus importante de l'Etat. Sa foi dans l'éducation est telle qu'il la croit assez efficace pour maintenir l'homme dans l'habitude de la vertu, pour remplacer les lois pénales désormais inutiles. A quoi bon conserver des châtiments parmi les hommes, puisque l'éducation peut les rendre parfaits ? Plus tard, Platon a lui-même reconnu ce qu'il y avait d'exagéré dans cette idée puisque, dans ses *Lois*, il prévoit une suite de prescriptions et de peines destinées à avertir et à frapper ceux que l'éducation a été impuissante à retenir dans le devoir.

Nul mieux que Platon n'a compris l'influence de l'éducation sur les premières impressions de l'enfant. « Les commencements sont tout dans une nature jeune et tendre dont toutes les parties gardent l'empreinte qu'on leur donne. » Il a d'ailleurs donné de l'éducation une définition que nous pouvons faire nôtre encore aujourd'hui : « La bonne éducation est celle qui donne au corps et à l'âme toute la beauté, toute la perfection dont ils sont susceptibles ».

Aristote procède de Platon. C'est presque une théorie complète de l'éducation que nous trouvons chez lui. Ce grand génie, qui a touché à toutes les sciences, ne pouvait oublier les questions d'éducation. De la philosophie à la pédagogie, il n'y a d'ailleurs qu'un pas, et Aristote eut tôt fait de le franchir. Nous n'avons au reste pas seulement à faire ici à un théoricien : Aristote a pratiqué l'enseignement en sa qualité de précepteur d'Alexandre-le-Grand, dont il dirigea l'éducation pendant quatre ans, de 343 à 340 avant Jésus-Christ. Il lui apprit à aimer la poésie et la nature. Durant sa campagne d'Asie, Alexandre trouvait le temps d'envoyer à son maître des collections de plantes et d'animaux. Aristote lui enseigna aussi à estimer la science et les savants, témoin la lettre que nous a conservée Plutarque et dans laquelle Alexandre déclare : « Quant à moi, j'aimerais mieux encore surpasser les hommes par la science que par la puissance ».


Fig. 3. — Aristote.

Plus tard, vers 335, Aristote quitta Alexandre et la Macédoine pour se rendre à Athènes où il fonda une école philosophique célèbre connue sous le nom de *Lycée*. Aristote y faisait deux leçons par jour ou plutôt deux promenades, puisqu'il avait l'habitude d'enseigner en marchant. De cet enseignement varié et puissant sortirent les grands ouvrages d'Aristote, entre autres *la Politique*, dont le quatrième et le cinquième livre sont consacrés à l'éducation.

Aristote distingue trois moments, trois degrés dans le développement de l'homme : la vie physique, l'instinct et la raison. Il faut donc graduer, d'après ces trois échelons de l'existence, la progression des exercices et des études. Il y a

là comme les premiers linéaments de ce que notre compatriote, Mme Necker de Saussure et, après elle, les modernes, ont appelé l'éducation progressive.

Le précepteur d'Alexandre est, en outre, partisan de l'éducation par la famille et par l'Etat. Par son respect et son amour de la famille, Aristote a bien mérité de la pédagogie. Il a cherché à consolider la famille, à en resserrer les liens, à en régler les rapports, et il a estimé qu'en le faisant, il rendait un grand service à la cause de l'éducation.

Aristote est resté longtemps l'inspirateur et le guide de la pensée humaine ; ses écrits et ses idées ont conservé toute leur puissance à travers le moyen âge et ont dominé la philosophie jusqu'au moment où Bacon instaura une méthode nouvelle, celle de l'observation directe, de la libre recherche.

2. L'éducation à Rome.

Rome a pratiqué deux systèmes d'éducation empruntés aux Grecs. Sous la République, jusqu'à la conquête de la Grèce, c'est l'éducation utilitaire et militaire qui prédomine. Les Romains s'occupent d'agriculture et se distinguent par le travail, la modération, la simplicité et l'austérité de leurs mœurs. L'éducation est exclusivement physique et morale tout d'abord, militaire et religieuse ensuite. Former des citoyens courageux, vertueux, disciplinés, tel est le but de cette éducation. Aussi bien les citoyens romains déploient-ils à cette époque toutes les qualités viriles d'un caractère fortement trempé.

La famille, non plus l'Etat, comme à Sparte, présidait à l'éducation. Dans les premiers siècles de la République, la

famille jouait un rôle si important dans la vie du citoyen romain qu'il n'y avait nulle trace d'éducation officielle réglée. L'éducation morale était très soignée. L'enfant apprenait par cœur la *loi des XII Tables,* sorte de catéchisme ou de catalogue des dieux et des déesses. Les divinités romaines étaient légion. Elles présidaient à toutes les actions du citoyen : Luscine, à sa naissance, Nascio, à ses repas, Lévana, à sa légitimation, Educa et Potina, à sa nourriture, Cuba veillait sur son sommeil, etc. L'étude approfondie de la législation qui, dès les premiers temps de l'histoire romaine, prit un cours rapide et considérable, contribuait à faire du Romain un citoyen soumis, un modèle quasi parfait de la force réglée, dirigée et disciplinée. Dans l'armée, les peines les plus fortes atteignaient la désobéissance, la lâcheté et la désertion. La loi était sacrée, inviolable. Le peuple romain a été ainsi « le peuple du droit ». Il a considéré la soumission à l'autorité et à l'ordre comme le premier des devoirs. Il a développé chez ses enfants, par l'enseignement et par l'exemple d'une famille fortement organisée, les vertus de courage, de vaillance, de patriotisme, de respect et de simplicité.

Cette éducation austère avait aussi ses côtés faibles. Le Romain de cette époque manquait d'idéal vraiment humanitaire. Il restait étranger à la culture littéraire et scientifique.

Les Romains avaient banni la musique et le chant de leur système d'éducation. Ils les considéraient même comme « malhonnêtes », suivant le mot de Scipion, parce qu'ils surexcitent la sensibilité et qu'ils font rêver plus qu'agir.

Plus tard, l'éducation domestique tend à devenir nationale. Des écoles s'ouvrent vers la fin du III[me] siècle avant Jésus-Christ. Le métier de précepteur est inauguré. Des esclaves, des pédagogues, comme chez les Grecs, enseignent aux garçons la lecture, l'écriture et le calcul. L'enseignement devient une tâche servile, indigne du citoyen romain. Après la conquête de la Grèce, au contact d'une civilisation et d'une culture plus raffinées, les Romains vont à l'école des Grecs,

s'adonnent au luxe, s'amollissent, s'éprennent de beau langage. C'est l'époque des rhéteurs et des philosophes. La grammaire et la rhétorique sont en grand honneur. Les classes de rhétorique préparaient à l'éloquence, mais lorsque la dialectique et l'art de bien parler n'eurent plus d'action sur la conduite des affaires publiques, la vraie éloquence fut remplacée par l'éloquence d'apparat, par la phraséologie où la forme tient lieu de tout.

Les filles recevaient une éducation à peu près semblable à celle des garçons. Les jeunes filles riches étaient confiées aux esclaves lettrés, tandis que les pauvres fréquentaient les écoles publiques du Forum. L'histoire a conservé les noms de Cornélie, de Véturie, qui firent elles-mêmes l'éducation de leurs enfants.

Sous l'empire, l'Etat voua sa sollicitude aux écoles, protégea les sciences, donna aux professeurs une situation en vue en faisant d'eux des fonctionnaires du pouvoir. Il leur assura tant de faveurs, surtout aux rhéteurs, que l'on put dire que le professorat était le meilleur chemin pour arriver à la fortune. La brillante époque d'Auguste marque l'apogée de la culture littéraire latine.

Quant à la discipline, elle était dure, violente. Les châtiments corporels étaient largement pratiqués et généralement appliqués par un condisciple au moyen du fouet ou du bâton frappant le corps nu. Le fameux **Orbilius** (113-12), ancien soldat, professeur de grammaire, ne connut pas d'autre moyen disciplinaire. Il maltraita fort Horace, son élève, qui prit sa revanche dans ses satires. De là est venu le nom d'orbilianisme pour désigner la discipline par les peines corporelles.

Sous les empereurs, on le voit, c'est l'éducation athénienne qui prévaut. L'éducation a alors une tendance littéraire et oratoire. La Grèce, subjuguée par les Romains, subjugue à son tour ses vainqueurs en leur imposant ses arts et sa culture. C'est là, au reste, un phénomène fréquent dans l'histoire.

[illegible] pas [illegible] entreprendre une étude quelque peu [illegible] des [illegible] en matière d'éducation.

Mentionnons en passant le grand orateur Cicéron, qui n'est pas [illegible] un pédagogue au sens que nous attachons aujourd'hui à ce mot, mais qui mérite d'être signalé, n'eût-il prononcé que ces paroles : « Quel meilleur, quel plus grand service pouvons-nous rendre aujourd'hui à la République que d'instruire et de former la jeunesse ! » Citons **Varron**, **Sénèque**, le précepteur de Néron, l'auteur de l'adage : « Nous devons apprendre non pour l'école, mais pour la vie » (*non scholæ, sed vitæ discimus*), et de la maxime : « Les exemples conduisent plus vite au but que les préceptes », contenus dans ses *Préceptes du mariage* et dans son petit ouvrage : *De la manière d'entendre les Poètes*. A l'époque de la décadence, il exhorte ses concitoyens à la vertu. Plusieurs de ses sentences se rapprochent des idées chrétiennes.

Plutarque doit également trouver sa place ici. Grec de naissance et d'éducation, l'auteur de la *Vie des hommes illustres* ne vint à Rome que sous le règne de Domitien. Son principal ouvrage pédagogique est l'*Education des enfants*, qui renferme des conseils de haute valeur.

Plutarque est partisan de l'éducation par la famille et surtout par la mère, « afin que les jeunes âmes ne s'emplissent pas dès le début de sottise et de corruption ». Il veut donner une éducation privée à son élève. Le précepteur doit être un modèle de vie intime et publique. Il sera pour l'enfant « ce que l'échalas est au sarment : son appui et son guide ». Malheur au père qui, dans le choix de ce tuteur, agit avec ignorance, légèreté ou faiblesse. Quelqu'un ayant demandé à Aristippe, élève de Socrate, combien il exigeait pour l'éducation de son fils, s'écria effrayé du prix : « Mille drachmes (huit cent vingt-cinq francs environ), mais pour cette somme, j'achèterais un esclave ! » — « Fais-le, dit Aristippe, et tu en auras même deux : ton fils et celui que tu achètes ».

L'éducation morale doit commencer de bonne heure, for-

mer le caractère au point que l'enfant puisse dominer ses désirs. « De même, dit-il, que c'est dans la bonne saison qu'il faut réunir des provisions pour l'hiver, c'est par une jeunesse saine qu'on se prépare une heureuse vieillesse. »

C'est également à Plutarque que nous devons cette parole qui a conservé aujourd'hui toute sa valeur : « L'âme n'est pas un vase qu'il faille remplir, mais un foyer qu'il faut échauffer ». C'est ainsi que ce génie condamne le savoir de pure forme, les connaissances qui accablent l'enfant sans l'élever, sans exercer une influence éducatrice sur son cœur et sa volonté.

Mentionnons encore le *Traité de l'éducation des enfants*, dont l'authenticité a été contestée par les savants allemands.

Il faut nommer enfin **Marc-Aurèle**, le plus sage et le plus vertueux des empereurs romains, et son livre intitulé *A moi-même*, que l'on connaît plus généralement sous le nom de *Pensées*.

A tout prendre, la littérature latine est pauvre en matière pédagogique. Quelques maximes des Romains, souvent citées, doivent être retenues. C'est **Horace** qui, professant l'indépendance d'esprit, déclarait qu'il ne s'astreignait à jurer sur les paroles d'aucun maître. C'est **Juvénal** qui a défini le but de l'éducation : « *Mens sana in corpore sano* », « Un esprit sain dans un corps sain »; et enfin, au point de vue de la méthode, de la didactique, le mot de **Pline le Jeune** a conservé une grande actualité : « *Multum non multa* », « A fond, mais pas beaucoup ».

Nous trouvons cependant chez **Quintilien** un système assez complet d'éducation, qu'il vaut la peine d'examiner de près.

Ce célèbre professeur d'éloquence vivait vers l'an 100 après Jésus-Christ. Natif de l'Espagne, il s'établit à Rome comme professeur de rhétorique et y acquit bientôt une très grande réputation. On venait de loin assister à ses leçons. L'empereur Vespasien lui servit un traitement de cent mille sesterces (vingt mille francs) sur le trésor public. Plus tard,

Quintilien renonça à ses fonctions officielles pour se vouer à la publication d'ouvrages sur l'enseignement. Le plus connu, l'*Institution oratoire*, comprend douze volumes, et parut sous Domitien. A cette époque, Quintilien pratiqua l'enseignement privé en qualité de précepteur des petits-neveux de cet empereur.

En véritable pédagogue, Quintilien prend l'enfant au berceau. Il importe de s'occuper de l'éducation et de l'instruction d'un enfant dès l'âge de trois ans. L'éducation remonte aux premières impressions, « qui sont d'autant plus profondes et plus décisives que le cœur est vierge ». Aucune époque de la vie ne doit être négligée pour la formation de l'enfant et de l'homme. « Si petit que soit le gain au premier âge, il ne faut pas le dédaigner. » Sur un point cependant, il nous est difficile d'être d'accord avec lui : c'est quand il recommande de fortifier la mémoire, dès trois ans, par des exercices suivis et méthodiques.

En présence de deux systèmes d'enseignement, l'enseignement public et l'enseignement privé, il donne la préférence à l'éducation publique. Le cœur et le caractère se transforment au contact des condisciples. L'enfant s'enhardit : il prend conscience de sa force pour arriver plus tard à la maitrise de soi. Il est entrainé par l'émulation. Il noue des amitiés précieuses pour la vie, parce que l'intérêt ne les a pas scellées. L'école lui offre en raccourci une image de la vie et le prépare à être un bon citoyen. Les avantages intellectuels ne sont pas moindres que les avantages moraux. L'enfant est poussé à trouver par lui-même, il est actif et ses forces psychiques entrent en jeu. Enfin le professeur, excité lui-même par l'application de ses élèves et par les écoles du voisinage, souvent rivales, est entrainé au travail, d'où profit pour tout le monde.

Les parents choisiront le maitre le plus capable, celui qui « prêche d'exemple quand il recommande la vertu ». Ce « bon maitre » aura les sentiments d'un père. Il sera austère sans

violence, bon sans mollesse. Il relèvera les fautes qui méritent de l'être sans colère ni emportement. Il emploiera la louange avec mesure, reprendra sans acrimonie, avertissant plus qu'il ne punit. Quintilien recommande la bienveillance dans les rapports avec les enfants et condamne les châtiments corporels, qui émoussent la sensibilité et endurcissent le cœur de l'enfant. Les qualités de l'éducateur, l'affection, la patience assureront l'obéissance et le travail, car l'enfant imite volontiers celui qu'il aime.

Le premier enseignement fait l'objet de tous les soins de Quintilien. Comme Jacotot au XIXme siècle, il pense que tout est dans tout, et présente très tôt des vers à lire et à apprendre par cœur, dans lesquels il accumule les difficultés. Pour apprendre à lire, l'enfant emploiera des lettres en ivoire, et pour l'écriture, des tablettes en bois sur lesquelles des modèles gravés en creux guident la main du débutant. Il ne néglige aucun détail et pense que rien n'est petit en matière d'éducation : Personne ne manque aux grands préceptes, seul le véritable éducateur s'attache à tout.

Professeur de rhétorique, il a, on le comprend, une préférence marquée pour la grammaire et le style.

La première est une branche nécessaire à la culture du jugement. « Plus on pénètre dans le mystère de cette science, plus on y découvre des finesses qui ne sont pas moins propres à aiguiser l'esprit des enfants qu'à exercer l'érudition et la sagesse la plus profonde. » Le but de cet enseignement est « d'apprendre à parler et à écrire correctement » ; donc pas trop de règles, pas trop d'exceptions, pas de minuties ni d'abstractions, mais « des préceptes simples et des exemples », et surtout l'usage de la langue, « afin d'éviter les solécismes et les barbarismes ».

Pour la formation du style, il pense que la théorie doit servir de guide à la pratique. Il ne se passe pas des règles, mais il veut une application libre et non servile. L'enfant doit conserver sa personnalité et il faut éviter de « l'assujettir aux

règles de la composition comme s'il copiait un modèle d'écriture ».

La lecture est pour lui un puissant moyen de développement intellectuel et moral. Tout dépend de la manière dont on lit. Quintilien préfère qu'on se borne pendant longtemps à la lecture attentive des meilleurs auteurs. Il conseille d'en transcrire les passages principaux. Il ajoute excellemment qu'aux extraits, aux fragments, qui ne permettent guère de juger l'auteur en connaissance de cause, il préfère les œuvres complètes, les textes suivis, plus favorables à une étude rationnelle des procédés employés. Il y a lieu, au reste, d'en expurger au préalable tout ce qui pourrait porter atteinte à la moralité. Nous retrouvons cette même idée plus tard chez Herbart et ses disciples qui veulent partir d'un tout littéraire et non pas de morceaux détachés réunis en une chrestomathie. Il termine son programme par la morale, « la science de la vertu », la géométrie « qui aiguise l'intelligence », et la musique.

La Pédagogie après Jésus-Christ



PREMIÈRE PÉRIODE

L'ÉDUCATION CHRÉTIENNE AVANT LA RÉFORMATION

CHAPITRE III

L'éducation dans les premiers siècles de l'ère chrétienne.

Le christianisme, par ses dogmes nouveaux, par sa morale pure et élevée, a donné une nouvelle base à l'éducation. Ni rien, ni personne n'échappe à ce Dieu puissant et juste qui voit tout et pénètre dans toutes les consciences. A l'antique règle païenne : « ce qui est utile est permis », le christianisme substitue une idée morale supérieure : « ce qui est juste doit être fait ». D'autre part, en annonçant la bonne nouvelle du salut, Jésus apprend aux hommes que tous peuvent devenir enfants de Dieu. La morale chrétienne ne s'adresse plus à une caste, mais à l'humanité tout entière. Le but indiqué par l'apôtre Matthieu (chap. V, verset 48) : « Soyez donc parfaits comme votre Père dans les cieux est parfait, » est proposé à tous. Suivant la parole de l'apôtre Paul : « Il n'y a plus ni de Juif

ni de Grec ; il n'y a plus d'esclave ni de libre ; il n'y a plus d'homme ni de femme, car vous n'êtes tous qu'un en Jésus-Christ » (Galates III, 29), les esclaves deviennent les frères de leurs maîtres, la femme devient la compagne, l'égale de l'homme, et le royaume des cieux appartient déjà aux enfants.

La famille a un rôle de plus en plus important à remplir. L'union des époux est déclarée indissoluble : une seule femme à un seul homme et pour toujours. Egale de l'homme dans l'ordre moral, quoique inférieure à lui dans l'ordre du droit, la femme est relevée de la condition d'esclave et peut enfin mettre au profit de la famille et de la communauté toutes les richesses de son cœur et de son esprit.

Les apôtres travaillèrent dans le même esprit que le Maître. Leur enseignement avait un caractère qui devait favoriser la propagation des nouvelles doctrines. Il n'avait qu'un but : faire des fidèles, et se donnait sans préoccupation de nationalité. L'Eglise étant universelle, la direction imprimée à l'enseignement, les programmes, la langue furent uniformes. De plus, la religion n'était plus liée à l'Etat. Christ avait dit : « Mon Royaume n'est pas de ce monde ». L'Eglise put ainsi s'emparer de l'empire des âmes et étendre son influence sans soulever l'opposition des pouvoirs politiques.

Sans doute, l'enseignement des apôtres s'adressait surtout aux adultes ; les enfants, toutefois, n'étaient point oubliés. On leur recommande d'honorer leur père et leur mère, et les pères sont exhortés en ces mots : « Pères, n'aigrissez point vos enfants, mais élevez-les, en les instruisant et les avertissant selon le Seigneur » (Ephésiens VI). Au surplus, les épitres apostoliques, en particulier celles à Timothée et à Tite, renferment de nombreux passages relatifs à l'éducation de la jeunesse et à celle des adultes.

Au moment où vivaient les apôtres, alors que les premiers chrétiens étaient isolés et en butte à de violentes persécutions, on ne pouvait guère songer à fonder des écoles ; mais bientôt l'Eglise comprit la nécessité d'en ouvrir pour initier les fidèles

aux vérités de la foi. Dès le premier siècle, ces catéchèses existent à Ephèse, à Smyrne. On en trouve à Edesse, à Antioche, à Jérusalem, à Alexandrie. Cette dernière école acquit une très grande célébrité. On y enseignait non seulement la religion, mais toutes les sciences connues à cette époque, en particulier l'astronomie et les mathématiques. Origène fut un des maîtres les plus réputés de l'école d'Alexandrie. Mais dès que le christianisme devint religion d'Etat et que le peuple fut contraint d'adopter la nouvelle doctrine, les écoles des catéchistes déclinèrent et disparurent bientôt.

Du IIme au Vme siècle, les *Pères de l'Eglise* furent les maîtres de l'éducation chrétienne. Il faut citer **Tertullien**, qui encourage la culture littéraire, « indispensable aux rapports avec les hommes et sans laquelle les études sacrées sont impossibles » ; **Grégoire de Nazianze**, l'ami des lettres grecques. « Ces dernières sont, disait-il, avec la science chrétienne, le premier des biens. Ceux qui les méprisent ne sont que des gens grossiers qui, pour n'avoir pas à rougir de leur ignorance, voudraient que tout le monde fût comme eux. » Saint **Basile** est l'auteur d'un ouvrage intitulé : *Homélie aux jeunes gens sur l'utilité qu'ils peuvent retirer de la lecture d'auteurs profanes.*

Dans une lettre écrite à une mère chrétienne, qui l'avait consulté sur la manière d'élever son enfant : *Lettre à Laeta sur l'éducation de sa fille Paula,* saint **Jérôme** donne des conseils excellents sur l'éducation des filles. La jeune fille doit être une personne modeste, sérieuse, « s'attachant plutôt au contenu qu'aux dehors dorés » et pouvant résister aux séductions du monde. Mais il tombe bientôt dans un ascétisme inutile et ridicule quand, pour maîtriser le corps, il ordonne à Paula « de manger de manière qu'elle ait toujours faim » ; pour combattre la sensibilité et l'imagination, « de ne jamais entendre d'instruments de musique » ! Saint Jérôme craint surtout l'oisiveté chez la jeune fille. Pour l'occuper, il fait

alterner la lecture de la Bible, la prière et les travaux du ménage.

Un autre Père de l'Eglise, saint **Jean Chrysostôme**, évêque de Constantinople, a sa place marquée ici pour avoir rappelé aux parents leurs devoirs envers leurs enfants, insisté sur l'importance de la première éducation et prononcé l'éloge de l'instituteur en ces termes : « On estime un grand sculpteur, un grand peintre, mais qu'est-ce que leur art, à côté de celui qui travaille non sur le marbre ou sur la toile, mais sur les esprits ? »

Après vingt ans passés dans les idées païennes, saint **Augustin**, évêque d'Hippone en Numidie, revint, sous l'influence d'une mère chrétienne, dévouée et bonne, à la religion de son enfance, rejeta les auteurs profanes, « regrettant d'avoir psssé son temps à des études que beaucoup de saints ignorent ». Rentré dans l'Eglise, saint Augustin brûla ce qu'il avait adoré, condamna les œuvres entières des Grecs et des Romains et, uni aux autres Pères de l'Eglise et aux écrivains chrétiens, remplaça les auteurs païens par une littérature religieuse propre à former l'esprit sans compromettre la foi et les mœurs.

On ne pouvait, au reste, fonder des écoles de catéchistes que dans les centres les plus populeux, et, cependant, les besoins existaient partout. Saint Jean Chrysostôme chargea alors les moines d'en ouvrir dans les monastères et d'y donner aux enfants une éducation chrétienne. Pour en former le personnel enseignant, l'Eglise créa dès le IV[me] siècle des séminaires destinés exclusivement à préparer des maîtres et des prêtres. Enfin elle institua des *écoles épiscopales*, appelées aussi *écoles des cathédrales* ou *écoles du dôme (Domschulen)*.

Il faut encore y ajouter les *écoles paroissiales*, organisées par le concile de Vaison (529), qui recommande aux prêtres d'ouvrir des classes rurales dans les presbytères, afin de se préparer des successeurs et de former des lecteurs pouvant plus tard être clercs.

CHAPITRE IV

Les écoles monacales et Charlemagne.

Les premières écoles claustrales ou monacales furent créées par les *Bénédictins*. Saint **Benoît** fonda, en effet, en 529, un ordre consacré à l'enseignement et ouvrit lui-même la première école des Bénédictins au Mont Cassin, près de Naples. Les principaux objets d'enseignement étaient la religion, la lecture, l'écriture et le latin, qui était la langue de la conversation et la langue savante. A l'obligation d'enseigner et d'étudier les lettres se joignait celle de copier les textes sacrés et anciens, travail lent et suivi, que la foi soutenait, « car on frappera le diable d'autant de coups qu'on trace de lettres sur le parchemin ». Il y eut jusqu'à 15000 couvents de Bénédictins. Les plus célèbres furent ceux de St-Gall, où enseignèrent les savants Notker et Ekkehard, de Reichenau, de Fulda, dirigé pendant quelque temps par le célèbre **Raban Maur**. Dans ces couvents, il y avait une bibliothèque et deux écoles : une école *interne* pour les moines qui se destinaient à l'ordre, et une école *externe* pour les laïques, appartenant aux classes élevées de la société, qui venaient s'instruire au cloître. Tout le savoir était tiré des livres et appris par cœur. Pas d'observation directe, de recherche personnelle.

La discipline était des plus austères. Les moines vivaient

dans le couvent, séparés du monde et surveillés de près. Les punitions consistaient en jeûnes et châtiments corporels. Quant à l'éducation physique, elle était très négligée. On évite de parler du corps ; on oublie la vie terrestre pour ne songer qu'au salut des âmes. Le corps est l'ennemi de l'âme, la cause de sa faiblesse et de ses chutes. La chair doit être mortifiée et toute satisfaction accordée au corps est considérée comme une faute. L'école s'efforça de préparer les hommes à cette vie d'ascète, faite de privations et d'austérité ;



FIG. 4 — Couvent de St-Gall.

mais comme la nature de l'enfant se plie difficilement à ces exigences, on eut recours à la contrainte, à la violence, à la discipline coercitive.

Les écoles des moines mendiants, des *Dominicains* et des [illegible] étaient organisées à peu près sur les mêmes [illegible] que celles des Bénédictins. Elles avaient aussi une [illegible] et une école externe. Le programme était à peu [illegible] même. Toutefois, elles [illegible] le même [illegible] développement [illegible] de celles [illegible] *Augustins* [illegible] A la fin [illegible] ures de [illegible]

le célèbre humaniste, et Jean Sturm, recteur de l'école de Strasbourg, furent élèves des Jéromites.

Mais déjà le VIme et le VIIme siècles furent une période de décadence pour les écoles. Le moyen âge, avec ses guerres continuelles et ses mœurs rudes, est une époque d'ignorance et de cruauté. La sécurité fait défaut. La désorganisation sociale, la misère sont générales. La parole de l'évêque de Clermont se trouve ainsi confirmée : « les jeunes gens n'étudient plus, les professeurs n'ont plus d'élèves ; la science languit et meurt ».

Après ce temps d'arrêt, nous arrivons au siècle de **Charlemagne**, dont l'importance mérite une mention spéciale.

Dans son grand empire, dont il raffermit le pouvoir central en faisant respecter son autorité et celle de ses représentants, Charlemagne doit être considéré comme un protecteur des lettres et des sciences. Son règne est marqué par une véritable renaissance.

Charlemagne aima l'instruction et voulut la faire aimer des autres, à quelque classe qu'ils appartinssent. Il travailla à son propre développement jusqu'à la fin de ses jours. A trente-deux ans, il apprit à lire sous la direction de Pierre de Pise, qui lui enseigna, en outre, la grammaire et la langue latine. Plus tard, il étudia le calcul l'astronomie et la rhétorique sous la direction du célèbre savant Alcuin.

Il encouragea la culture intellectuelle de ses peuples par la fondation de nouvelles écoles claustrales ou épiscopales, par des faveurs aux monastères qui en avaient établi et par la création de bibliothèques. Pour diriger et surveiller ces écoles, il fit appel aux premiers savants de son temps, à l'Anglais **Alcuin**, d'York en Angleterre, à l'Allemand **Eginhard**, auparavant déjà à **Pierre de Pise**. Dans ses arrêts et circulaires, il recommandait l'instruction des clercs et des laïques. Il visitait parfois les écoles, examinait les écoliers, louant les élèves assidus, blâmant les paresseux. Il ouvrit à sa cour une *école du palais*, appelée aussi *Académie palatine*, sorte d'école am-

bulante qui suivait la cour partout où elle allait. Charlemagne y eut comme élèves ses fils, ses filles, ses sœurs, ses conseil-



FIG. 5. — Ecole du palais de Charlemagne.

lers et d'autres personnages de la cour, des archevêques même. Le programme de l'Académie palatine était à peu près le même que celui des écoles claustrales ou épiscopales.

Parmi les ordonnances de Charlemagne, il en est une, celle de 787, adressée à un abbé et à sa congrégation, qu'il vaut la peine de citer :

« Nous avons jugé utile qu'on prît soin d'instruire dans la science des lettres et dans la capacité de chacun, ceux qui sont capables de les apprendre... car quoiqu'il soit mieux de bien faire que de savoir, il faut savoir avant de faire ; dans les écrits de plusieurs monastères, nous avons remarqué que les sentiments étaient bons, mais les paroles grossièrement incultes... Nous vous exhortons donc à ne pas négliger l'étude des lettres, mais à travailler pour être en état de pénétrer les saintes Ecritures... »

Cette lettre et le capitulaire de 789 imposant aux prêtres l'obligation d'instruire tous les enfants, les serfs comme les nobles, peuvent être considérés en quelque sorte comme la première charte de l'enseignement obligatoire. Tous les enfants devaient apprendre les articles de la confession et l'oraison dominicale. Ceux qui s'y refusaient devaient y être forcés par les macérations et les jeûnes.

Mais le peuple n'était pas encore mûr aux idées de progrès. Au reste, les ecclésiastiques manquaient de la préparation nécessaire pour enseigner dans l'esprit de Charlemagne. Aussi bien ces premiers vestiges d'une instruction générale et obligatoire disparurent-ils déjà sous les successeurs de Charlemagne. Les périodes de troubles qui suivirent furent funestes aux sciences et aux lettres, et la dissolution de l'empire détruisit l'œuvre des cinquante ans d'efforts de l'empereur.

C'est tout au plus si, à côté des études théologiques, il convient de constater une tentative de méthode philosophique, qui a pour principal représentant **Jean le Scott** ou **Jean Erigène**, (d'Erin, ancien nom de l'Irlande).

Vers le milieu du IXme siècle, il arriva à la cour de Charles-le-Chauve et y fut chargé de la direction de l'école du palais.

A y regarder de près, on reconnaît qu'Erigène inaugure les débuts de la méthode d'observation. Au lieu de s'appuyer uniquement sur les Pères de l'Eglise, il voulut recourir à la méthode inductive ou expérimentale, qui va du particulier au

général, part des faits pour aboutir aux vérités générales. « La vraie marche du raisonnement peut aller, dit-il, de l'étude naturelle des choses visibles à la contemplation pure des choses spirituelles ». La marche du concret à l'abstrait est nettement indiquée ici : « La connaissance des choses sensibles est grandement utile à l'intelligence des choses insensibles. De même que par les sens, on parvient à l'intelligence, de même par la créature, on retourne à Dieu ».

CHAPITRE V

L'éducation laïque au moyen âge.

La chevalerie. — L'éducation laïque se distingue nettement de celle donnée dans les cloîtres ou dans les écoles épiscopales. On sait, par exemple, que les enfants des chevaliers, les garçons du moins, faisaient une sorte d'apprentissage dans les châteaux forts étrangers, en qualité de pages et de valets, pour devenir plus tard eux-mêmes des chevaliers. Le but de cette éducation était la valeur dans le combat et la conduite chevaleresque. Le savoir proprement dit était considéré comme accessoire et souvent aussi comme méprisable. Même les jeunes gens qui avaient suivi les leçons de l'école claustrale devaient apprendre les arts de la chevalerie, au nombre de sept, à savoir : l'équitation, la natation, le jet des flèches, l'escrime, la chasse, le jeu des échecs et la versification. La poésie et le chant étaient aussi cultivés dans les châteaux ; mais, vers la fin du moyen âge déjà, la chevalerie tomba en décadence et, avec elle, la civilisation qui fleurissait dans les castels des seigneurs de l'époque.

La bourgeoisie. — Grâce aux croisades, beaucoup de villes s'enrichirent et la bourgeoisie ressentit peu à peu le besoin de recevoir une culture autre que celle qu'on lui donnait dans les écoles monacales. Cette culture devait préparer

mieux aux besoins de la vie pratique et, en particulier, au commerce et à l'industrie. C'est ainsi que furent créées de nombreuses écoles urbaines, en particulier des *écoles latines*. Au XV[me] siècle, presque toutes les villes de quelque importance possédaient une école latine. Les branches d'études étaient la lecture, l'écriture, la religion, le chant d'église, mais avant tout le latin, étudié essentiellement dans sa grammaire. La langue des écoliers était celle de Cicéron.

Quant à la méthode, elle était toute passive, mécanique et faite de mémorisation. On dictait, copiait et rabâchait jusqu'à ce qu'on sût par cœur.

La discipline était dure et l'éducation corporelle complètement négligée.

Un peu avant la Réformation, quelques villes ouvrirent des écoles de filles.

Les maîtres des écoles urbaines. Les étudiants errants. Thomas Platter. — Dans les villes, les maîtres étaient des ecclésiastiques, des étudiants errants ou des aventuriers de toute espèce. Ils étaient soumis à l'autorité d'un recteur choisi par la ville. Le maître était payé en partie en argent, en partie en nature (logement, bois, denrées diverses). Il avait le droit d'exiger une finance scolaire de l'élève. Souvent aussi, il s'occupait d'emplois subalternes à l'église et devait accompagner les enfants dans le chant religieux.

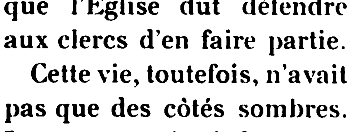
Comme le recteur n'était engagé que pour une année et qu'il pouvait, selon son bon plaisir, renvoyer les maîtres qui étaient sous ses ordres, il se forma peu à peu un corps *d'étudiants et de maîtres errants*, qui allaient de ville en ville, offrant leurs services aux magistrats et s'établissant comme maîtres dans les localités privées d'école, jusqu'à ce qu'ils se fussent procuré les ressources suffisantes pour continuer leur voyage. Tantôt ils se faisaient les précepteurs d'élèves plus jeunes, qu'ils menaient avec eux aux universités et qui, en retour de cette protection, devaient leur fournir « le vivre et le couvert » ; tantôt ils s'engageaient comme domestiques de pro-

fesseurs ou de condisciples fortunés, ou, moins scrupuleux, vagabondaient, mendiaient et volaient le long des routes.

Ces étudiants errants formaient une vaste corporation qui avait ses privilèges. Ils portaient le nom de *Bacchants* ou *Goliards*. Les élèves qui les accompagnaient s'appelaient *béjaunes*. Dans les villes universitaires, comme Paris et Oxford, par exemple, où le nombre des étudiants s'élevait jusqu'à trente mille, la vie était plus facile. Les souverains leur accordaient de nombreux privilèges (exemption d'impôts et de la juridiction des tribunaux ordinaires, par exemple). Beaucoup étaient boursiers et internés dans des collèges. Le nombre des *scholastici vagantes* devint très considérable au XVme et au XVIme siècle. Leur vie irrégulière provoqua de nombreux désordres, si bien que l'Eglise dut défendre aux clercs d'en faire partie.



Fig 6. — Thomas Platter.



Cette vie, toutefois, n'avait pas que des côtés sombres. Les voyages à pied permettaient de voir les hommes et les choses, de s'instruire directement dans la vie et par la vie plutôt que dans les livres, et favorisaient ainsi l'acquisition de connaissances très variées.

Un de nos compatriotes, le Valaisan **Thomas Platter**, nous présente dans son autobiographie un tableau très fidèle des mœurs des étudiants errants. Platter naquit dans les environs de Viège, le 17 février 1499. Il mourut à Bâle, en 1582. Tour à tour chevrier dans les montagnes du Valais, puis étudiant errant dès l'âge de dix ans, il accompagna en qualité de

béjaune des Bacchants à Constance, Augsbourg, Ratisbonne, Prague, Breslau, Dresde, etc. Pour subvenir à son entretien, il se fit ensuite cordier et apprit, à force de travail et de persévérance, le latin, le grec, l'hébreu, l'allemand ; il finit par se fixer à Bâle, où il acquit une si grande renommée comme professeur, directeur d'école et imprimeur, que sa ville d'adoption lui décerna la bourgeoisie d'honneur. L'autobiographie de Thomas Platter, dédiée à son fils Félix, est un document d'une grande importance pour la connaissance des mœurs scolaires de l'époque.

La scolastique. — C'est le nom donné (de *schola*, école) à la philosophie et à la théologie du moyen âge. La scolastique a eu pour caractère essentiel l'étude du raisonnement déductif, la pratique du syllogisme. Les maîtres négligeaient l'étude des faits eux-mêmes et soumettaient toutes les vérités de la conscience et de la foi à une dialectique rigoureuse et subtile, mais formelle et vide. Les professeurs n'expliquaient ni les faits ni les arguments invoqués : ils se contentaient de les relier par un raisonnement qui ne donnât prise à aucune critique. Ils oubliaient que la véritable étude littéraire et scientifique examine, discute et apprécie. Selon les docteurs sophistes, il n'y avait pas de science indépendante, car la philosophie n'est que l'humble servante de la théologie ; il n'y avait pas de discussions fécondes non plus, car « avec ceux qui discutent les principes, on ne discute pas ». En théologie, on rapportait tout aux textes sacrés, commentés et expliqués dans les siècles antérieurs ; en philosophie, Aristote était le grand maître. La scolastique fut presque seule en honneur du XIme au XVIme siècle. Bien que la Renaissance lui eût porté de rudes coups, elle conserva des partisans jusqu'à la fin du siècle dernier, et peut-être même trouverions-nous encore de nombreux vestiges de cette machine intellectuelle dans quelques-unes de nos institutions scolaires actuelles.

Les matières d'enseignement comprenaient au moyen âge les *sept arts libéraux*. C'était l'enseignement secondaire clas-

sique tel qu'on le donnait dans les écoles claustrales. Les arts libéraux se divisaient en deux cours d'études, le *trivium* et le *quadrivium*. Le trivium comprenait l'art d'écrire ou *la grammaire*, l'art d'ordonner ses pensées ou *la logique*, aussi appelée dialectique, et l'art de les exprimer ou *la rhétorique*. Au quadrivium se rattachaient la musique, l'arithmétique, la géométrie et l'astronomie. Etudes purement abstraites et toutes de forme; pas d'études concrètes basées sur l'expérience et l'observation. En dehors de ce programme limité, le latin et la musique indispensables au service religieux absorbaient la plus grande partie du temps.



Fig. 7. — Maître à la férule.

Quant à la méthode, fondée sur le principe d'autorité, elle ne favorisait guère l'initiative individuelle, le progrès, les découvertes. On n'avait pas d'autre but que de connaître le texte et tous les efforts tendaient à ce but. Les maîtres récitaient ou lisaient. Thomas Platter raconte qu'à Breslau, neuf professeurs donnaient leur leçon à la même heure et dans le même local. Ils dictaient un passage d'un auteur latin. Les étudiants l'écrivaient, puis ils déclinaient mot à mot, traduisaient et répétaient. Aussi bien ne disait-on pas *faire un cours de morale*, mais *lire un cours de morale*, ni *suivre un cours*, mais *entendre un livre*. Il n'y avait pas d'exercices écrits; pas de rédactions; aucune connaissance d'histoire littéraire.

On conçoit que la discipline, étant données la législation et les mœurs, était austère. Pour vaincre la légèreté de l'enfant et obtenir l'obéissance, on avait recours au châtiment corporel sous toutes ses formes : jeûne, cachot, verge, bâton, martinet ou fouet. Ce dernier, en particulier, est à la mode au XVme comme au XIVme siècle : « Il n'y a d'autre différence,

dit un historien français, sinon que les fouets du XVme siècle sont deux fois plus longs que les fouets du XIVme ». Avant le XIme siècle, on frappait sur les joues, la bouche, le nez, les oreilles, le dos; après, sur le corps nu. C'était à coups de poing que les disciplines étaient enseignées, et un certain évêque nommé Rathérius ayant composé une grammaire latine plus simple que celle de ses confrères, l'intitula *Spara dorsum* (para-dos), dans la pensée qu'elle épargnerait quelques coups au dos de l'élève appliqué.

Quelques évêques, il est vrai, entre autres saint Anselme, archevêque de Cantorbery, recommandent d'employer la douceur, de recourir à la bonté et à l'indulgence, mais leurs appels ne sont guère entendus.

Et cependant, malgré ses faiblesses, la scolastique a exercé à certains égards une influence salutaire. Elle exigeait la rectitude de la forme, fixait le sens des termes, obligeait à raisonner juste et habituait à parler. Aussi bien, à y regarder de près, Leibnitz trouvait-il « de l'or dans ce fumier ». Elle eut d'ailleurs son heure d'éclat avec le célèbre professeur parisien **Abélard** (1079-1142) qui, par sa science et son éloquence, a été le représentant le plus brillant de la scolastique. Né près de Nantes, il vint de bonne heure à Paris où, à vingt-quatre ans, il ouvrit une école. Son éloquence et sa dialectique serrée attirèrent autour de sa chaire des milliers d'étudiants « qu'il tenait suspendus à ses lèvres ». A une époque où l'imprimerie n'était pas inventée, où les copies manuscrites étaient rares, on comprend qu'un maître de la parole et de la science comme Abélard devait exercer un ascendant considérable sur son auditoire. Esprit vif, passionné, avide de recherches et de découvertes, Abélard a eu la prétention de soumettre les croyances au contrôle de la science et de la raison : « Le vice de notre temps, dit-il, c'est de croire qu'on ne peut plus inventer ; si on fait une découverte, il faut la mettre sous le nom d'un ancien. Qu'importe ce que les autres ont pensé ? Le texte suffit avec la raison pour guide ».

Parmi les écrivains pédagogiques de cette époque, il faut citer le dominicain **Vincent de Beauvais**, lecteur de Saint-Louis et précepteur de ses enfants, auteur de *L'Education des enfants royaux*. Cet ouvrage examine en cinquante-un chapitres les points principaux de l'instruction et de l'éducation des garçons et des filles. Avec le chancelier de l'Université de Paris, le doux **Gerson** (1363-1429), la scolastique prend une forme moins rébarbative et s'humanise quelque peu. Auteur présumé de l'*Imitation*, il écrivit en langue vulgaire de petits traités à l'usage et à la portée des « simples gens ». Dans son ouvrage essentiel, *Conduite des enfants au Christ*, il recommande la douceur, la patience et la vigilance : « Les petits enfants, dit-il, sont plus facilement conduits par les caresses que par la crainte ». Le maître doit aimer ses élèves comme un père aime sa famille, éviter toute violence et surtout les châtiments corporels.

C'est donc avec raison que Compayré a vu en Gerson un « précurseur de Fénelon ».

La création des universités. — Pour lutter contre le verbiage subtil et le pédantisme de la scolastique, qui s'oubliait dans des discussions aussi vaines que superficielles, il fallait une science libre qui vînt affranchir les esprits de la tutelle de l'Eglise et des sophistes. Cette science trouva son asile dans les universités créées à cette époque. En effet, liberté de dire pour les professeurs et liberté d'entendre pour les étudiants semble avoir été, dès l'origine, le mot d'ordre des nouvelles institutions. Les Arabes avaient, dès le IXme siècle, donné l'exemple au reste de l'Europe en fondant à Salamanque et à Cordoue des écoles où étaient cultivées toutes les sciences. L'Italie suivit avec Bologne et Salerne. Ailleurs, la plus ancienne université fut celle de Paris ouverte en 1200; elle ne comprenait que les deux facultés de théologie et de philosophie. Oxford suivit en 1206. Toutefois la première université complète, c'est-à-dire avec quatre facultés : théologie, droit, médecine et arts, ne fut

créée qu'en 1224, à Naples, par Frédéric II de Hohenstaufen. Cambridge s'ouvrit en 1231, Montpellier en 1283, Coimbre et Lisbonne en 1290, Prague en 1348, Vienne en 1365, Heidelberg en 1386. La première université suisse fut celle de Bâle fondée en 1460. On sait que notre petit pays en possède actuellement sept, l'Académie de Neuchâtel comprise.

Bien que les études fussent universelles dans ces hautes écoles, chacune d'entre elles avait sa spécialité. C'est ainsi que les universités d'Espagne brillaient pour les mathématiques et les sciences naturelles, celles d'Italie, Bologne en particulier, pour le droit romain, Orléans pour le droit civil, Oxford pour le droit canon, Montpellier pour la médecine, Paris pour la théologie scolastique et la philosophie.

Les humanistes. Victorin de Feltre et Louis Vivès. — A partir du XIVme siècle, beaucoup de nobles esprits retournent à l'antiquité et provoquent la renaissance des études classiques. En Italie, Le Dante, Pétrarque et Boccace sont parmi les plus ardents admirateurs du classicisme grec et latin. Ce goût de l'antiquité, que le XIVme siècle avait fait renaître en Italie, ne fit que grandir pendant le siècle suivant. Les papes favorisèrent de toutes manières la renaissance des langues anciennes. Une foule de savants et d'écrivains copièrent et étudièrent les manuscrits apportés de l'Orient, mais leurs travaux eussent été rendus bien difficiles sans l'imprimerie. Cette invention fut, en effet, un des plus puissants [illegible] L'art de Gutenberg se propagea très [illegible] à Florence, à Milan, à Rome et à Venise, qui [illegible] le texte des ouvrages anciens, de [illegible] ouvrages précieux.

[illegible] des langues anciennes ou [illegible] Veggio ou Vegius, [illegible] Thomas More, en Angleterre, [illegible] à Ferrare et à [illegible] à Zurich, [illegible] humanistes, font

nous reparlerons au chapitre suivant, sont les plus brillants représentants de la Renaissance. C'est, en particulier, Agricola qui, à l'encontre des docteurs de la scolastique, recommande non la philosophie qui dispute, mais celle « qui apprend à penser juste et à exprimer correctement sa pensée ». Bien comprendre, bien retenir et pouvoir produire de soi-même sont, à ses yeux, les trois conditions d'une étude fructueuse.

Le pays du Dante et de Léonard de Vinci a vu naître aussi à cette époque un pédagogue de grand mérite, le Fénelon italien, **Victorin de Feltre,** ainsi nommé d'après la petite ville de Feltre, où il vit le jour en 1378 et mourut en 1446, à l'âge de soixante-huit ans. Les Italiens le considèrent comme un de leurs meilleurs éducateurs. Il enseigna à l'université de Padoue et à Venise, puis fut appelé à Mantoue par le prince de Gonzague, qui lui confia l'éducation de ses deux enfants. Avec lui l'éducation redevient ce qu'elle était en Grèce, le développement harmonique du corps, de l'esprit et du cœur. Dans sa maison d'éducation de Mantoue, qu'en opposition avec les geôles de la scolastique, il appelle la *Maison joyeuse*, il s'efforce de réaliser l'idéal que la connaissance des anciens lui avait fait concevoir. Beaucoup d'exercices physiques tout d'abord. Ils avaient pour but de procurer la grâce, la souplesse et la beauté, et ne négligeaient aucune partie du corps : la tête, le tronc, les bras, les mains, les jambes, les pieds étaient tour à tour ou simultanément exercés dans les mouvements variés que comportent la danse, la lutte, l'équitation, l'escrime, la natation, etc.

L'instruction embrassait à la fois les langues, la logique, les mathématiques et les arts d'agrément (peinture et musique).

La méthode était attrayante et caractérisée par un effort constant pour démêler le caractère et les aptitudes des enfants. « Je veux, disait-il, apprendre à mes élèves à penser et à parler, et non à radoter. »

D'un dévouement admirable, Victorin ne reculait devant aucune peine pour assurer le succès de son enseignement : préparation consciencieuse de toutes les leçons, surveillance suivie du travail des élèves et surtout des élèves faibles, au rebours de beaucoup de maîtres qui ne vouent leurs soins qu'aux élèves les plus avancés.

Aussi la maison de Mantoue offrait-elle l'image de la gaîté unie au savoir et à la sagesse. La discipline avait rompu avec les procédés rigides de la scolastique. Peu ou pas de châtiments corporels, car il est peu digne « de toucher à la peau et aux membres de ses élèves ». Dans ce domaine, le pédagogue italien pensait que mieux vaut prévenir que guérir et que la bonté intelligente unie à la fermeté est le meilleur appui de la discipline morale. « Dans l'amour seul, disait-il, résident la joie et la dignité, le caractère divin de l'apostolat enseignant. »

La réputation de Victorin ne tarda pas à s'étendre sur toute l'Italie. Le pape Eugène IV l'admirait et l'estimait si haut que, par exception, il permit au chanoine Jacques de Cassonio d'entrer dans la maison laïque de Mantoue : « Va, mon fils, lui dit-il, je te remets volontiers à un homme qui honore également la science et la religion, et dont la droiture et la piété me sont suffisamment démontrées ».

Un autre humaniste célèbre fut **Louis Vivès** (1492-1540), celui dont Thomas More écrivant à Erasme disait : « Depuis longtemps je n'ai rien vu de plus savant ni de plus élégant que les écrits de Vivès ; mais ce qu'il y a encore de plus beau chez lui, c'est de posséder une pareille science et de pouvoir la communiquer aux autres par la parole. Citez-moi un homme dont l'enseignement soit plus clair, plus agréable et plus fécond ».

Vivès était Espagnol. Il naquit à Valence l'année même de la découverte de l'Amérique, dans ce beau pays qu'on appelle le « jardin de l'Espagne », mais il passa la plus grande partie de sa vie en Belgique et en Angleterre, à Louvain, à Oxford,

à Paris, à Bruges, où il mourut en 1540. Le roi d'Angleterre Henri VIII lui confia, en 1523, l'éducation de sa fille Marie; mais au moment où le roi divorçait avec Catherine d'Aragon, Vivès, qui avait osé prendre parti pour la reine, fut emprisonné pendant six semaines. Il quitta l'Angleterre et revint dans les Pays-Bas.

Partout il ouvrit des cours publics très suivis, mais ce sont surtout ses ouvrages sur l'éducation qui l'ont rendu célèbre.

A Louvain, il écrivit un premier petit traité sur *Les études rationnelles des enfants*, appelé plus simplement *Plan d'études* ; mais l'œuvre capitale de Vivès, celle qui a suffi à l'immortaliser, est intitulée : *De la corruption des arts*. Il y discute avec une éloquence admirable les causes générales de la décadence des arts libéraux. Après avoir montré le mal, Vivès propose le remède dans son *De tradendis disciplinis*, où il expose tout son système d'enseignement. L'emplacement de l'école, les qualités des maîtres, les traitements qu'il faut leur assurer, les rapports qu'ils doivent avoir avec leurs élèves, l'éducation publique ou l'éducation privée, rien n'échappe à la sollicitude de Vivès, qui répond à toutes ces questions en sagace éducateur. Du professeur, il passe à l'enfant et aux questions de programme et de méthode. Il conseille la méthode socratique. L'éducation doit être conduite avec un mélange de douceur et de sévérité, mais c'est la douceur qui doit l'emporter.

Dans son *Institution* ou *Education de la femme chrétienne* [1], Vivès, en esprit indépendant, combat le préjugé selon lequel l'instruction est nuisible aux femmes et nous montre ce que la femme doit être dans son enfance, dans le mariage et dans le veuvage.

L'Italien Victorin de Feltre marque la transition entre le moyen âge et les temps modernes; l'Espagnol Vivès, partisan résolu du progrès, inaugure un âge nouveau.

[1] L'ouvrage a été traduit en français par Pierre de Changy. Une nouvelle édition en a paru en 1881, au Havre, chez Lemale et Cie, éditeurs.

DEUXIÈME PÉRIODE

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION, DE LA RÉFORMATION AUX TEMPS ACTUELS

CHAPITRE VI

L'éducation au XVIme siècle. La Réforme religieuse et l'école protestante.

Le XVIme siècle est un des plus importants de l'histoire de l'éducation. La Réforme, qui a exercé une influence si profonde sur la vie religieuse, a du même coup fait pénétrer un esprit nouveau dans l'école. Elle pose en principe que chaque chrétien doit travailler à son propre salut et qu'il est seul responsable envers Dieu de sa foi et de sa vie. Il en résulte pour lui l'obligation de se faire une conviction personnelle par la lecture des livres saints. La Bible devient ainsi la principale source de la foi, et tout chrétien a le devoir d'y puiser. Pour cela, il faut pouvoir la lire et la comprendre.

C'est pourquoi les réformateurs virent tous dans l'amélioration des institutions scolaires le principal moyen de travailler à la régénération du peuple.

Michel Bréal, dans un livre fameux, qui parut au lendemain de la guerre franco-allemande, « *Quelques mots sur l'instruction publique en France* », caractérise cette influence en termes excellents :

« En rendant l'homme responsable de sa foi et en plaçant la source de cette foi dans l'Ecriture sainte, la Réforme contractait l'obligation de mettre chacun en état de se sauver par la lecture de la Bible... La nécessité d'expliquer et de commenter le catéchisme fut pour les maîtres une obligation d'apprendre à exposer une idée et à la décomposer en ses éléments. L'étude de la langue maternelle, celle du chant, se rattachèrent à la lecture de la Bible et au service religieux. »



Fig. 8. — Erasme.

Une des conséquences directes de la réforme religieuse fut de confier aux divers gouvernements, c'est-à-dire à l'Etat, la direction des affaires religieuses et scolaires. Dans les pays protestants, l'Etat, à partir du XVIme siècle, exerce ainsi une surveillance sur l'école et cherche à la faire progresser par ses décrets et ordonnances.

Déjà **Erasme**, le précurseur de la Réforme, est un représentant de l'éducation nouvelle.

Erasme était fils d'un bourgeois de Rotterdam. Elève de l'école des Jéromites de Deventer, il entra en relation, une fois ses études achevées, avec la plupart des grands hommes de son siècle. Il fut recherché et honoré, tant pour sa connaissance approfondie de la littérature classique que pour la beauté de son style latin. Il parcourut l'Europe, poursuivant partout ses études en humaniste passionné, qui déclarait vouloir

acheter d'abord des livres et ensuite des habits, visita Fribourg en Suisse et finit par s'établir à Bâle, où il mourut en 1536, après avoir refusé la pourpre cardinalice.

La plupart des livres d'Erasme se rapportent à l'instruction. Quelques-uns sont de véritables traités de pédagogie pratique. Il publie la *Première éducation libérale des enfants* et la *Civilité des mœurs puériles ;* les *Colloques,* la *Méthode dans les études* et la *Manière d'écrire les lettres.* Tous sont écrits en latin, la langue préférée de l'auteur.

Le premier en date (De pueris statim ac liberaliter instituendis) est le plus important et embrasse l'ensemble de l'éducation. Erasme demande qu'on utilise les premières années de l'enfant pour « asseoir l'instruction générale et surtout pour initier aux langues ». Le moment est propice, car la mémoire est « merveilleusement tenace ». S'inspirant de Quintilien, il trouve que l'éducation commence « dès les années de nourrice, si celle-ci use des moyens attrayants pour préparer l'enfant à la vertu et au savoir ». Il insiste sur les ménagements à observer avec le jeune âge, qu'il ne faut pas surcharger et à qui il faut éviter les études qui rebutent. Ce n'est qu'à sept ans que commencent les études plus sérieuses. Notons aussi qu'il recommande déjà l'enseignement par les yeux.

Erasme avait conservé le souvenir de la dureté de ses premiers maîtres, qui souvent punissaient non pour corriger, mais pour humilier. Ces professeurs brutaux font détester l'étude ; ils rendent intraitables les natures fières et ils découragent les caractères faibles. Voici en quels termes énergiques il condamne la discipline barbare qui régnait dans les écoles de son temps :

LES MAITRES BRUTAUX

C'est grand dommage quand les façons du maître font prendre à l'enfant l'étude en grippe, avant qu'il ait pu comprendre les raisons qu'il a de l'aimer. Le premier pas dans le chemin de l'instruction, c'est l'affection qu'on a pour son précepteur. Avec le temps, l'enfant, qui d'abord avait aimé l'étude

à cause de son maître, aimera son maître de tout l'amour qu'il aura pour les lettres. En effet, de même que les présents, à l'ordinaire, ne sont jamais plus bienvenus que de la part de personnes qui nous sont particulièrement chères, ainsi l'instruction, dans un âge où on ne saurait s'y complaire par raison, se fait aimer pour l'amour de celui qui la donne. *Isocrate a dit excellemment qu'on n'apprend jamais mieux que lorsqu'on a le goût d'apprendre.* Or nous apprenons tout volontiers de ceux que nous aimons. Mais il y a des maîtres si malplaisants dans leurs façons, que même leurs femmes ne sauraient les aimer, gens à figure renfrognée, d'un commerce rébarbatif, qui ont l'air de mauvaise humeur lors même qu'ils sont bien disposés, incapables d'un mot gracieux, ayant à peine un sourire pour répondre à qui sourit : on dirait que les Grâces, à leur naissance, se sont détournées d'eux. Ces gens-là, c'est à peine si je voudrais leur confier des chevaux sauvages à dompter ; tant s'en faut qu'on doive, à mon avis, mettre entre leurs mains des créatures frêles et qui encore sentent le lait. Et ce sont ces hommes-là que d'aucuns jugent très propres à former le jeune âge, croyant qu'intraitable butor veut dire maître irréprochable. Mais on a tort de se fier à la mine : sous ces dehors patibulaires, trop souvent, se cachent des mœurs inavouables, et la pudeur défend de dire au profit de quelles vilenies ces bourreaux exploitent quelquefois la terreur qu'ils inspirent aux enfants. Pas même les parents ne peuvent bien élever leurs enfants, *s'ils ne s'en font que craindre.* La première chose, *c'est de s'en faire aimer :* peu à peu vient ensuite, non la terreur, mais un respect honnête qui fait plus que la crainte.

DES TRAITEMENTS CORPORELS

Je reviens à l'enfance : il ne lui vaut rien de l'accoutumer aux coups. L'abus des sévices corporels fait qu'une nature fière devient intraitable, basse, s'abandonne au désespoir. A la longue, le corps s'endurcit aux taloches et l'esprit aux reproches. Il y a plus : il ne faut pas user fréquemment des réprimandes un peu vives. Une médecine donnée mal à propos aggrave le mal au lieu de le soulager ; et si on l'emploie continuellement, elle cesse d'être une médecine et n'opère pas plus que ne ferait un mets désagréable et peu salubre. Mais voici qu'on nous corne aux oreilles les oracles des Hébreux : « Avare du fouet, ennemi de son fils. Qui aime bien son fils, ne laisse pas chômer le fouet ». Et encore : « Courbe-lui le cou dans la jeunesse, et meurtris-lui les côtes tant qu'il est petit ». Cette manière de châtier a pu convenir aux Juifs de l'ancien temps. Aujourd'hui, il faut interpréter plus humainement le précepte hébraïque. Car, à le prendre au pied de la

lettre, quoi de plus absurde que de courber le cou de l'enfant et de lui meurtrir les côtes tant qu'il est petit ? Ne croirait-on pas que c'est un bœuf qu'on dresse à la charrue et non un être humain qu'on forme à la vertu ? Et à quelle fin toutes ces rigueurs ? « Pour que ton fils, est-il dit, n'ait pas besoin un jour de frapper à la porte du prochain. » C'est la pauvreté, comme le pire des maux, que la sagesse hébraïque veut qu'on épargne à son fils. Qu'y a-t-il de plus insupportable que cette pensée ? Que notre fouet, ce soit une remontrance faite sur un ton raisonnable, parfois une semonce, mais tempérée par la douceur, et non envenimée d'aigreur. Voilà le fouet qu'il nous faut prendre avec nos fils et ne jamais poser, si nous voulons que, bien élevés, ils aient de leur propre fonds les moyens de vivre en gens de bien et ne soient pas réduits à aller mendier, pour se conduire, un conseil chez les voisins. Le philosophe Lycon nous enseigne qu'il y a deux aiguillons à stimuler les esprits enfantins : la honte et la gloire : la honte, c'est la crainte d'un reproche mérité ; la gloire est la mère de tous les arts. Voilà les vrais aiguillons à stimuler l'esprit de nos fils. Voulez-vous que je vous indique aussi le bâton dont il faut leur toucher les côtes ? « Un travail opiniâtre vient à bout de tout, » dit le plus excellent des poètes. Soyons aux petits soins, pleins de vigilance et d'application ; insistons, répétons, inculquons ! *Voilà de quel bâton il faut leur meurtrir les côtes.*

Dans la *Civilité des mœurs puériles*, il appelle l'attention sur la tenue extérieure et les devoirs de la civilité. A ce propos, il entre dans des détails sur les manières, les gestes, la marche, les vêtements, préoccupations qui paraîtraient bien mesquines si l'on oubliait qu'il s'agissait de détruire une foule de préjugés et de rétablir le corps dans ses droits.

Dans le *Colloque de l'abbé et de la femme instruite*, il réclame pour cette dernière les mêmes droits à la science que pour l'homme. Il recommande à la femme toutes les études qui lui permettent d'élever elle-même son enfant et de s'associer à la vie intellectuelle de son mari.

La pédagogie d'Erasme, toutefois, est presque exclusivement basée sur l'étude des langues anciennes. La part qu'il fait aux sciences est minime, et l'histoire est à peine effleurée ; mais l'esprit de libre recherche est en marche et ne tardera pas à trouver définitivement sa voie.

1. Martin Luther.

Le grand réformateur allemand (1483-1546) est le fils d'un mineur d'Eisleben, en Saxe, dont les ancêtres étaient paysans. Luther le déclare lui-même : « Je suis fils de paysan ; mon père, mon grand-père sont de vrais paysans ». C'est à lui, comme à nul autre, que s'applique le vers de Béranger :

Bras, cœur et tête, tout était peuple en lui.

Sorti du peuple, il en connaissait les conceptions, les besoins et la langue. Dans la maison paternelle, il reçut une éducation austère, rude et parfois brutale. Il raconte lui-même avoir été frappé par son père et par sa mère : celle-ci le châtia même une fois, pour une peccadille, « de telle façon que le sang en coula ». Le jeune Martin fréquenta les écoles latines de Mansfeld, où ses parents s'établirent plus tard, puis celles de Magdebourg et d'Eisenach. Là encore, il fut soumis à un régime de compression dont il a gardé le plus mauvais souvenir. Il déclare avoir été frappé quinze fois en une matinée. Il suivit ensuite les cours de l'université d'Erfurt, car son père désirait faire de lui un juriste ; mais des scrupules de conscience le poussèrent à entrer dans l'ordre des Augustins. Il y subit une crise morale d'où il devait sortir vainqueur. L'étude de la Bible le conduisit à la foi en un Dieu clément et le réconcilia avec son Créateur. Outre la Bible, Luther étudia au cloître la philologie et la théologie scolastique. Ainsi préparé par cette double culture, il fut appelé comme professeur et prédicateur à Wittenberg. Quelques années plus tard, après avoir fait à Rome un voyage pour les besoins de son ordre, il s'éleva avec véhémence contre la vente des indulgences (1517)

et rompit définitivement avec la papauté le jour où le saint-père lança contre lui sa bulle d'excommunication.

A partir de ce moment, Luther travailla à la reconstitution de l'Eglise et de l'Ecole dont les intérêts étaient pour lui inséparables. Si Luther occupe une place considérable dans l'histoire de la pensée humaine, il mérite également de figurer au premier rang des pédagogues, car l'école du peuple fut, à côté de son professorat, sa préoccupation constante.



Fig. 9. — Martin Luther.

Son mérite pédagogique apparaît déjà dans sa vie de famille. Secondé par une épouse intelligente et pieuse, Catherine de Bora, il élève ses enfants dans la foi chrétienne et fait de son foyer un modèle des vertus familiales.

Dans le domaine scolaire, Luther, aidé par son ami Mélanchthon, s'occupe tout d'abord de l'organisation des écoles de la Saxe et de la Thuringe. Il donne des conseils aux maîtres, organise l'inspection des écoles et des églises, fixe le

programme (1527). Bientôt son influence s'étend au dehors des limites de sa « petite patrie ». Dans une série d'écrits [1], il engage les parents, le clergé et les gouvernements à mettre au nombre de leurs plus importantes préoccupations la question de l'éducation de la jeunesse.

Après s'être adressé aux parents, il conjure en termes véhéments les gouvernements et les magistrats allemands de fonder, d'organiser et d'entretenir des écoles.

Il commence par faire la critique des vieux systèmes d'éducation, de la scolastique et de la philosophie d'Aristote, qu'il nomme parfois *Naristote* (Narr, fou). Il appelle les écoles de son temps « des étables de baudets à deux pieds ». « Ces écoles diaboliques, dit-il, doivent être détruites de fond en comble et rasées, ou bien être, par une pieuse métamorphose, transformées en écoles chrétiennes. »

C'est le premier devoir de l'Etat de s'occuper de l'éducation de la jeunesse. « La prospérité d'une cité ne dépend pas seulement de ses richesses naturelles, de la solidité de ses murs, de l'élégance de ses maisons, de l'abondance des armes dans ses arsenaux ; le salut et la force d'une ville résident surtout dans la bonne éducation qui lui donne des citoyens instruits, raisonnables, honnêtes, bien élevés ».

L'intervention de l'Etat est indispensable. Il doit faire les dépenses nécessaires pour doter les écoles et « établir de vastes bibliothèques fournies de livres de toutes sortes, principalement dans les villes populeuses qui peuvent s'imposer des sacrifices ».

Luther se prononce déjà pour l'école obligatoire, car les parents, qui ont pour premier devoir d'élever leurs enfants, le négligent souvent ; « les uns sont indifférents, d'autres sont incapables, d'autres enfin sont tout aux affaires, et, sans

[1] Les principaux écrits pédagogiques de Luther sont : la *Lettre à la noblesse allemande* (1520), la *Lettre aux Conseils de toutes les villes de l'Allemagne pour les engager à fonder et à entretenir des écoles chrétiennes* (1524), les *Instructions aux visiteurs d'école* (1527), le *Grand* et le *Petit catéchisme* (1529).

compter les orphelins dont personne ne s'occupe, que sont ces enfants, qui s'élèvent comme ils peuvent ? Tous cependant, devenus hommes, sont nos concitoyens... Nous péririons cent fois, ajoute-t-il, avant que la chose se fasse, si on leur remet ce soin ; il faut que les seigneurs prennent cette cause en mains, que les autorités responsables de la force et de la prospérité publiques assurent celles-ci par l'instruction, l'honneur et l'éducation des citoyens ».

Il faut lire en entier et méditer ce célèbre *Appel aux Magistrats* de Luther, pour se faire une idée de la force de conviction de cet homme, qui se prononce avec tant de véhémence contre l'ignorance grossière de ses concitoyens et l'indifférence des magistrats dans les choses qui touchent à l'instruction populaire.

Le voici *in extenso :*

APPEL AUX MAGISTRATS

Je vous prie, chers amis et seigneurs, accueillez avec bienveillance mes écrits et mes conseils. Je cherche notre intérêt et celui de l'Allemagne tout entière. Nous voyons, dans toute l'étendue du pays, les écoles tomber ; les gymnases n'ont plus d'élèves... C'est Satan qui suggère aux hommes cet oubli de l'éducation des enfants... La chose est grave et importante. Que si chaque année on emploie tant d'argent pour acheter *des machines de guerre, pour construire des routes, pour rétablir des ponts, et en vue de mille autres objets d'utilité publique,* pourquoi n'en emploierait-on pas bien davantage ou tout au moins *autant* pour nourrir des *maîtres d'école*, des hommes *actifs et intelligents, capables* d'élever et d'instruire notre jeunesse ? Nous avons parmi nous des maîtres *distingués* et *savants*, très *avancés dans l'étude des langues* et la connaissance des *autres arts,* et qui pourraient rendre les plus grands services si on les employait à former les jeunes gens. N'est-il pas évident pour tout le monde qu'un adolescent peut aujourd'hui apprendre en trois ans plus de choses que n'en savaient autrefois toutes les universités et les monastères ? On a vu des jeunes gens étudier vingt ans, selon les anciennes méthodes, et arriver à peine à balbutier un peu de latin, sans rien connaître d'ailleurs de leur langue maternelle.

Dieu a prodigué ses bienfaits au XVIme siècle. Mais il ne faut

pas laisser perdre ces richesses, il faut les répandre et les multiplier. Chaque jour nous voyons naître et croître des enfants sous nos yeux, et il n'y a personne qui s'en occupe ! Voulons-nous donc, nous Allemands, demeurer toujours des fous et des bêtes, comme les peuples voisins nous appellent ? (Germaniæ bestiæ.)

La première chose que nous ayons à faire, c'est de cultiver les langues, le latin, le grec et l'hébreu ; car les langues *sont les fourreaux qui renferment l'esprit, les vases qui contiennent les vérités religieuses.* Si nous laissons perdre les langues, le sens des Ecritures s'obscurcira de plus en plus, et la liqueur céleste se répandra. Ce n'est pas que tout prédicateur doive pouvoir lire les saintes Ecritures dans l'original, mais il faut qu'il y ait parmi nous des docteurs capables de remonter jusqu'à la source.

Quand il n'y aurait ni âme, ni ciel, ni enfer, encore serait-il nécessaire d'avoir des écoles pour les choses d'ici-bas, comme nous le prouve l'histoire des Grecs et des Romains. J'ai honte de nos chrétiens, quand je les entends dire : « L'instruction est bonne pour les ecclésiastiques, mais elle n'est pas nécessaire aux laïques ». Ils ne justifient que trop, par de tels discours, ce que les autres peuples disent des Allemands. Quoi ! il serait indifférent que le prince, le seigneur, le conseiller, le fonctionnaire fût un ignorant ou un homme instruit capable de remplir chrétiennement les devoirs de sa charge ? Vous le comprenez, *il nous faut en tous lieux des écoles pour nos filles et nos garçons, afin que l'homme devienne capable d'exercer convenablement sa profession, et la femme de diriger son ménage et d'élever chrétiennement ses enfants.* Et c'est à vous, seigneurs, de prendre cette œuvre en main, car, si l'on remet ce soin aux parents, nous périrons cent fois avant que la chose se fasse. Et qu'on n'objecte pas qu'on manquera de temps pour instruire les enfants : on en trouve bien pour leur apprendre à danser et à jouer aux cartes. Si j'avais des enfants et des ressources pour les élever, je voudrais qu'ils apprissent non seulement les langues et l'histoire, mais encore la musique et les mathématiques. Je ne puis me rappeler sans soupirer qu'il m'a fallu lire, non les poètes et les historiens de l'antiquité, *mais les livres des sophistes barbares,* avec grandes dépenses de temps, avec dommage pour mon âme, en sorte qu'aujourd'hui encore j'ai grand'peine à me débarrasser l'âme de ces souillures et de cette lie. Certes, je ne veux plus d'écoles semblables à celles d'autrefois, où l'enfant perdait plus de vingt ans à apprendre par cœur Donat et les vers insupportables d'Alexandre, ne devenant pas même plus habile au jeu de paume : nous vivons dans des temps plus heureux. Je

demande que l'enfant aille à l'école *au moins une heure ou deux par jour*, et il faut qu'on prenne les plus capables pour en faire des instituteurs et des institutrices. Assez longtemps nous avons croupi dans l'ignorance et la corruption ; assez et trop longtemps nous avons été les stupides Allemands, il est temps qu'on se mette au travail. Il faut, par l'usage que nous ferons de notre intelligence, prouver à Dieu que nous sommes reconnaissants de ses bienfaits.

Les *filles*, elles aussi, ont assez de temps pour qu'on exige d'elles qu'elles aillent chaque jour à l'école, au moins une petite heure. Elles emploient bien plus mal leur temps lorsqu'elles passent plusieurs heures à danser, à conduire des rondes ou à tresser des couronnes.

C'est donc tout à la fois au nom de la société et de l'individu, de la vie temporelle et spirituelle que Luther réclame l'instruction. Il veut l'école obligatoire, parce que la moralité, la prospérité, l'existence même de l'Etat, aussi bien que de l'individu, en dépendent.

Mais il tient compte aussi des nécessités de la vie pratique. Il prévoit les objections des parents qui réclament des services des enfants. « Loin de vouloir faire un savant de chaque enfant, une heure ou deux par jour suffiront aux garçons, le reste du temps étant consacré à l'apprentissage d'un métier ; une heure suffira aux filles qui pourront encore s'occuper du ménage. »

Le programme d'enseignement de Luther est déjà remarquable. Il est presque complet.

Au premier plan, Luther place l'enseignement religieux. « Ne serait-il pas raisonnable que chaque chrétien sût l'Evangile à l'âge de neuf ou dix ans ? » Pour atteindre ce but, il organise l'instruction religieuse par le catéchuménat. Les pasteurs, aussi bien à la campagne qu'à la ville, sont tenus, le dimanche, d'instruire les enfants dans les vérités fondamentales de la religion chrétienne. Le chant est lié à l'enseignement religieux. Luther, qui était lui-même musicien, lui accorde une grande importance. « La musique, un des plus beaux dons de Dieu, est une demi-discipline, qui rend les hommes plus indul-

gents et plus doux », disait-il. Et il ajoutait « qu'il ne conçoit pas un maître d'école qui ne sache pas chanter ».

Viennent ensuite les langues, non point encore la langue maternelle, l'allemand, mais les langues mortes. Luther ne s'était pas encore assez dépouillé de l'esprit scolastique pour mettre à la base de l'enseignement la langue populaire. Il était réservé à Ratich et à Coménius de proposer cette innovation. Luther n'en donne pas moins déjà d'excellentes directions pour l'étude des langues, « qu'il faut connaître, moins dans les règles abstraites de leur grammaire que dans leur réalité concrète ».

Le réformateur saxon voit dans les sciences, qui jusqu'alors n'avaient pas trouvé de place au programme, de puissants moyens de développement. C'est ainsi qu'il introduit les mathématiques, les sciences naturelles qui permettent d'admirer la puissance de Dieu dans ses créatures et dans les prodiges de la végétation, et surtout l'histoire, « source de toutes les vertus ».

La gymnastique, si bien ordonnée chez les Anciens, est remise en honneur par lui. Il recommande l'escrime, la lutte, tous les exercices qui développent l'agilité et maintiennent la santé du corps.

Luther n'oublie point les conseils touchant la discipline domestique et scolaire ; « si l'obéissance est absente de la famille, dit-il, elle ne peut régner dans la ville, le pays, la principauté ou le royaume. Ces fils qui n'ont connu aucune autorité deviendront des pères de famille, des juges, des rois..., et partout sera le désordre, car les sujets sont comme le maître, les membres comme la tête ». Comme l'autorité de Dieu, celle des parents doit s'exercer « sans crainte, sans colère et sans caprice ». Les châtiments corporels ne sont pas entièrement bannis, mais ils sont réservés pour les fautes graves. Lui qui avait été frappé quinze fois en une matinée comprenait comme nul autre tout ce que la discipline tyrannique a d'oppressif et d'avilissant. La discipline doit être sévère, mais empreinte

d'amour chrétien. « La violence ne peut faire aimer le maître, et que doit ressentir l'enfant obligé de serrer contre son cœur la verge qui l'a frappé? Cette éducation corrompt : elle fait des hypocrites, car lorsque le maître est absent, l'élève brise la férule et la jette au feu regrettant de ne pouvoir frapper son persécuteur à coups de gourdin. »

Luther insiste aussi sur les fâcheuses conséquences des mauvais exemples donnés aux enfants. « La tendre jeunesse est souillée par les paroles grossières et les propos déplacés. »

Il était partisan de l'éducation publique et commune. « Le jeune homme élevé loin de la société est semblable à l'arbre planté dans un pot étroit. »

Enfin, on ne saurait trop louer Luther pour la conception élevée qu'il se fait des fonctions d'instituteur. Il a rendu justice au maître en montrant la dignité de sa mission et la considération dont il doit être entouré pour accomplir sa tâche délicate. Dans un sermon de 1530, il déclarait que « le maître instruit et dévoué ne peut être assez loué et que ses peines ne peuvent être payées par de l'or[1]; que sa mission, aussi importante que celle du pasteur, est peut-être plus efficace, car il agit sur des éléments jeunes et dociles, tandis que le prêtre est souvent dans la condition du jardinier qui ne peut plier les vieux arbres. Si je n'étais ministre de l'Evangile, ajoutait-il, je voudrais être maître d'école ; encore ne sais-je lequel vaut le mieux... ; personne ne devrait être pasteur s'il n'a été d'abord instituteur. »

Constamment il s'est préoccupé de la formation des instituteurs : « Puisque en tous lieux l'absence d'instituteurs est le plus grand mal, on ne doit pas attendre qu'ils se montrent d'eux-mêmes ; nous devons nous donner la peine de les élever et de les préparer. » C'est dans ce but que Luther laisse plus longtemps à l'école les meilleurs écoliers et les meilleures

[1] « Das sage ich kürzlich, einen fleissigen, frommen Schulmeister, oder Magister, oder wer es ist, der Knaben treulich ziehet und lehret, den kann man nimmermehr genug loben und mit keinem Gelde bezahlen. »

écolières : il leur donne des professeurs particuliers et il leur fournit des livres.

Ajoutons aussi que Luther a exercé la plus grande influence par ses livres, parmi lesquels il faut mentionner : la traduction de la Bible en allemand, le *Petit* et le *Grand catéchisme*, le premier à l'usage des enfants et le second pour les pasteurs et les instituteurs. Ces deux ouvrages importants renferment, écrites dans une langue populaire, les vérités fondamentales de la doctrine chrétienne.

Ses *cantiques*, en particulier son fameux *Choral*, ont également servi la Réforme et l'école. Tout en laissant le latin à la base des études, Luther contribua beaucoup à introduire dans les classes la langue maternelle par ses catéchismes et ses cantiques, dont l'étude était journalière.

Le premier syllabaire allemand, paru en 1525, est attribué à Luther ; il renfermait l'alphabet, les dix commandements, le credo, l'oraison dominicale, des passages bibliques et des prières, ainsi que les nombres de 1 à 100. Au reste, Luther et Mélanchthon travaillèrent souvent en commun, et il est difficile de distinguer dans leur œuvre ce qui appartient à chacun d'eux.

Servi par une intelligence claire, des qualités de cœur exceptionnelles et une énergie indomptable, Luther a ainsi accompli une œuvre gigantesque et a été l'initiateur d'un mouvement scolaire puissant et fécond.

2. Philippe Mélanchthon.

Philippe Mélanchthon, né à Bretten dans le grand-duché de Bade, fils de l'armurier Schwarzerde (en grec Mélanchthon), s'est surtout occupé de l'école savante, en sa qualité de professeur à l'université de Wittenberg. Cet helléniste remarquable acquit bientôt une telle réputation qu'il vit s'asseoir autour de sa chaire plus de deux mille élèves de toutes les nationalités. Beaucoup d'entre eux fondèrent ensuite des écoles qu'ils dirigèrent avec distinction. Mélanchthon accompagna son ami Luther dans l'inspection des écoles de la Thuringe ; mais c'est surtout comme professeur et comme écrivain qu'il a rendu de grands services à l'enseignement. Il se faisait une haute conception du professorat[1] et publia des ouvrages qui eurent un grand retentissement. Sa *Grammaire grecque* et sa *Grammaire latine,* entre autres, toutes les deux munies de commentaires, eurent, de son vivant, plus de trente éditions. La postérité reconnaissante lui décerna le beau titre de « précepteur de l'Allemagne » (præceptor Germaniæ).

De concert avec Luther, il rédigea, en 1528, les *Instructions aux visiteurs,* c'est-à-dire aux inspecteurs d'école, ainsi que le *Petit livre de visitation* (d'inspection). La partie de ce dernier ouvrage relative à l'école est connue sous le nom de *Plan d'études saxon* (sächsischer Schulplan). Ce livre, destiné à l'inspection des écoles, doit être considéré comme la première ordonnance scolaire issue de la Réformation.

[1] Il dit, entre autres, des fonctions de l'enseignement : « Das Schulleben ist ewig glänzend ; es macht sich um das Menschengeschlecht am meisten verdient, und es ist die einzige Leuchte des Lebens ».



front avec la lecture et l'interprétation des auteurs les plus faciles. La musique ne doit pas être négligée. Un jour par semaine est consacré à l'enseignement religieux. Dans la troisième classe, on complète l'étude de la grammaire latine, on aborde la lecture d'auteurs plus difficiles et l'on enseigne la prosodie, la dialectique et la rhétorique.

Le mérite pédagogique de Mélanchthon est ainsi d'avoir organisé des écoles latines dans l'esprit de la réforme et d'avoir, par ses conseils et ses plans d'organisation scolaire, travaillé à la diffusion de l'instruction et à la transformation des écoles dans les Etats allemands.

3. *Ulrich Zwingli.*

Pour être moins riches d'idées pédagogiques que ceux de la Saxe, les réformateurs suisses n'ont nullement méconnu l'importance de l'instruction et de l'éducation. Au premier rang figure **Ulrich Zwingli**, de Wildhaus dans le Toggenbourg.

Fils de l'avoyer Zwingli, bien connu dans la contrée pour sa piété, le jeune Ulrich suivit les écoles latines de Bâle et de Berne, où il reçut les leçons du fameux humaniste Wœlflin (Lupulus). Dans les universités de Vienne et de Bâle, il étudia les auteurs classiques et finit par se vouer à la théologie. Plus tard, comme pasteur, il poursuivit l'étude des langues mortes et devint un helléniste distingué.

Comme Luther, Zwingli avait la musique en haute estime. Il y trouvait un délassement, et jouait lui-même fort bien de plusieurs instruments.

D'abord pasteur à Glaris, il s'y signala par son zèle ardent de conducteur spirituel. Aumônier dans les guerres du Mila-

nais, il montra, un des premiers, les funestes conséquences des services mercenaires, qui n'eurent pas d'adversaire plus acharné. A Einsiedeln, il assista au trafic des indulgences et constata tous les criants abus qui s'étaient introduits peu à peu dans l'Eglise catholique.

En sa qualité de pasteur à Zurich, il annonça la parole de Dieu d'après l'Evangile avec une telle véhémence qu'en peu de temps la réforme prit pied dans cette ville et remporta la victoire définitive sur les dogmes de l'ancienne foi.


FIG. 11. — Ulrich Zwingli.

Mais c'est surtout son activité pédagogique qui doit nous retenir. Dès le début de son ministère, l'amélioration des écoles est sa grande préoccupation. Par la parole et par la plume, il exhorte les parents, les maîtres et les ecclésiastiques à donner à la jeunesse une solide éducation chrétienne. De nombreux passages de ses écrits prouvent qu'il avait compris le but et la portée de l'éducation. Il insiste déjà avec beaucoup d'à-propos sur le côté éducatif de l'enseignement, qui n'a pas pour but d'apprendre à lire et à écrire ou à traduire tel ou tel auteur, mais bien d'élever les enfants dans la piété, la crainte de Dieu et la sagesse. Sur son conseil, on attribue aux écoles les revenus des couvents supprimés; on forme des maîtres; on accorde des bourses aux élèves, qui peuvent désormais faire leurs études dans le pays sans être obligés d'aller à l'étranger mener la vie des écoliers mendiants.

Zurich voit ainsi s'organiser deux bonnes écoles latines, l'une au Grossmünster, l'autre au Fraumünster. Un séminaire théologique destiné à former des ecclésiastiques y est ouvert.

Les idées pédagogiques de Zwingli sont renfermées dans le

petit livre : *Sur la manière d'instruire et d'élever chrétiennement les garçons*, dédié à son fils adoptif, Gérold Meyer, issu d'une famille noble de Zurich. L'ouvrage, qui parut en 1523, s'adresse surtout aux garçons des familles dirigeantes de la ville. Il est divisé en trois parties et traite des devoirs envers Dieu, des devoirs envers soi-même et des devoirs envers le prochain.

Comme Luther, Zwingli conçoit un programme assez complet de l'enseignement. Il y fait entrer les langues anciennes, l'hébreu et le grec, nécessaires pour la connaissance de la Bible, le latin, d'un usage encore permanent dans la vie usuelle. Il y inscrit la géométrie et le calcul, la musique et les exercices corporels : la course, le saut, la lutte, le jet des pierres, l'escrime, afin de préparer de bonne heure des défenseurs à la patrie. En outre, tout homme, même le savant et le riche, doit apprendre un métier.



FIG. 12. — Monument de Zwingli, à Zurich.

Il ne faudrait pourtant pas s'imaginer que Zwingli ait exercé une influence décisive sur l'école du peuple et les mœurs scolaires. Comme les autres réformateurs, il dut aller au plus pressé, concentrer ses efforts sur les écoles supérieures destinées à former des pasteurs. Mais par une lente infiltration, le peuple bénéficia de cette culture plus complète et plus libérale donnée à ses conducteurs spirituels. Les ecclésiastiques distribuèrent un enseignement mieux approprié, et l'instruction religieuse par le catéchisme contribua également à la diffusion des lumières dans les campagnes.

4. *Les Réformateurs dans la Suisse romande* [1].

Dans la Suisse romande, comme dans la Suisse allemande et en Allemagne, les réformateurs ont été, à des degrés divers, des pédagogues ou à tout le moins des enseignants.



Fig. 13. — Jean Calvin.

Le fougueux et puissant **Jean Calvin**, malgré ses multiples occupations, n'a jamais perdu de vue la réforme des études. En 1541, à peine de retour de l'exil, il publie ses *Ordonnances ecclésiastiques* où il jette les bases du Collège de Genève. Mais, jusqu'en 1556, il fut empêché de mettre son projet à exécution par les luttes qu'il eut à soutenir contre les Libertins et contre Berne. A cette date, il élargit l'école de Rive et l'installe aux « Hutins Bolomier », dans les jardins qui s'étendaient alors entre Rive et Saint-Antoine.

Pendant que les maçons et les charpentiers travaillaient à la construction des bâtiments, Calvin cherchait à se procurer des régents habiles pour le Collège et des professeurs capables pour l'Académie. Il s'adressa à l'étranger et notamment à Lausanne, où le gouvernement bernois venait de destituer brusquement plusieurs professeurs de la jeune Académie.

A l'origine, le nouveau Collège ne comptait que sept classes; mais le nombre des élèves ayant fortement augmenté, bientôt

[1] Voir, pour plus de détails, à la fin du volume, l'*Aperçu de l'Histoire de l'éducation en Suisse et, en particulier, dans la Suisse romande.*

on dédoubla la septième classe, puis on en créa une huitième et enfin une neuvième, qui s'est maintenue jusqu'au commencement du XIX[me] siècle. Dans les deux classes inférieures, on n'enseignait que la lecture, l'écriture et les éléments de l'orthographe. C'était une sorte d'école préparatoire au Collège.

Rien n'échappait à la sollicitude de Calvin. On sait qu'il travailla avec Théodore de Bèze à l'élaboration d'un règlement, sorte de loi scolaire nommée *Ordre du Collège,* appellation qui lui est restée. C'est un remarquable document où l'on reconnait aisément la prévoyance éclairée et la sagesse austère de Calvin, ainsi que la douceur et la bienveillance de Théodore de Bèze. Tout y est prévu ; rien n'est laissé à l'arbitraire. Aussi ce règlement s'est-il maintenu tel quel pendant près de trois cents ans.

La traduction française en est due très probablement à la plume de Théodore de Bèze. Quant au texte latin, il porte l'empreinte de Calvin et a été écrit par le réformateur lui-même. Le premier exemplaire a été imprimé à Genève par Robert Estienne, le célèbre régent et imprimeur[1].

Protégé par la puissante influence de Calvin et de Théodore de Bèze, recteur de l'Académie et principal du Collège, et administré par la vénérable Compagnie des Pasteurs, qui était chargée de la surveillance générale des études et des régents, le Collège trouva bientôt son assise définitive ; il put ainsi subsister, pendant plus de trois siècles, sans subir de profondes modifications. Ce n'est guère qu'au cours du siècle dernier que des changements importants ont été apportés à son organisation.

On a dit que « Calvin était la lumière, Farel la flamme et Viret le sourire du protestantisme français ». Le dauphinois **Guillaume Farel** fut, en effet, un ardent apôtre, un infatigable convertisseur. Il se distinguait par un zèle toujours fervent, par une éloquence mâle et entrainante. « Sa parole, dit Ancil-

[1] Voir l'*Histoire du Collège de Genève,* publiée sous les auspices du Département de l'Instruction publique. Genève 1896.

lon, était un tonnerre », et Virgile Rossel l'appelle avec raison « le réformateur pratique par excellence, le propagandiste né ». Ce grand pionnier de la réforme occupa d'abord, à Paris, une place de régent dans un collège. Plus tard, nous le trouvons



FIG. 14. — Guillaume Farel.

à Bâle auprès d'Œcolampade, à Zurich auprès de Zwingli, à Montbéliard, à Strasbourg et enfin à Berne. Le gouvernement de Leurs Excellences lui fit bon accueil et l'envoya dans le mandement d'Aigle. Farel commença son œuvre à Aigle comme maître d'école, et bientôt même il reçut l'autorisation d'y prêcher.

Dans son *Sommaire*, sorte de petite « institution » chrétienne

premier ouvrage dogmatique de la Réforme, il y a un chapitre intitulé : *De l'instruction des enfants*, qui constitue un véritable traité de pédagogie. « La première et principale chose de cette instruction sera d'apprendre aux enfants de craindre et aimer Dieu, leur enseignant les saints commandements de Dieu purement. Le père et la mère doivent tâcher que leurs enfants, tant fils que filles, aient connaissance de l'Ecriture. Ils doivent donner l'exemple à leurs enfants, car mieux vaudrait qu'on mît une meule de moulin au col de ceux qui leur montrent mauvais exemple, et qu'ils fussent jetés au plus profond de la mer. Les parents sont de plus tenus, suivant leur puissance et la capacité des enfants, d'instruire ceux-ci dans les langues les plus utiles, comme grec, latin, hébreu, afin que, si Dieu leur donne la grâce de porter sa parole, ils puissent boire en la fontaine et lire l'Ecriture en son propre langage. Il faudra les initier encore à l'histoire des diversités de gens et pays, à ce qui a été écrit pour le bon gouvernement des choses publiques, comme bonnes lois et ordonnances pour tenir le peuple en paix. Enfin, en quelque état que l'enfant soit destiné à vivre, la science et connaissance de plusieurs choses lui servira pour n'être plus mené comme les aveugles conduits par aveugles. »

Pierre Viret, fils d'un couturier et retondeur de draps, d'Orbe, est aussi un des meilleurs pédagogues et organisateurs qu'ait suscités la Réforme.

Une fois maîtres du Pays de Vaud, les Bernois appelèrent Viret à Lausanne, où, en 1537, il fonda et organisa l'Académie. Il y enseigna lui-même jusqu'en 1558 et y attira des hommes d'une grande valeur, comme Conrad Gessner, Théodore de Bèze, Saunier, etc. Viret fut longtemps l'âme de l'Académie de Lausanne et de l'Eglise du Pays de Vaud. L'école de théologie de Lausanne, sœur aînée de celle de Genève, fut, durant les premières années de son existence, le seul établissement de ce genre dans les pays de langue française. Sa renommée se répandit bientôt au loin et l'on vit

accourir vers le vieux « Lousone » une foule d'étrangers. A ses débuts, l'Académie comptait quatre chaires.

L'*Instruction chrétienne* est la plus importante des publications de Viret. C'est, en deux forts volumes, un dialogue entre un professeur et son élève. Le disciple pose les questions, le professeur répond. C'est d'ailleurs un personnage très commode que cet élève. Il interroge de la façon la plus simple permettant à son interlocuteur de faire comme en se jouant les plus triomphantes réponses. L'*Instruction chrétienne* embrasse toutes les sciences, non seulement la théologie et les branches qui s'y rattachent, mais la chimie, la physique, la géométrie, la médecine, l'astronomie, la météorologie. Viret consacre tout un paragraphe « aux tonnerres, éclairs, foudres et tempêtes, et à l'épouvantable artillerie de Dieu, afin de réduire en poussière les athéistes, épicuriens et tyrans ».



FIG. 15. — Pierre Viret.

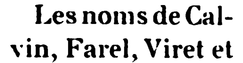
Pierre Viret possédait, d'ailleurs, tous les dons de l'ensei gnant. Ses contemporains s'accordent à vanter la force attractive de sa personnalité, sa douceur persuasive, sa langue harmonieuse, sa vaste érudition, sa connaissance approfondie des lettres, son fonds de lecture inépuisable. Ruchat

nous dit que « personne dans la Suisse romande ne l'a égalé ».

Antoine Froment, compatriote et compagnon de Farel, prit la place de ce dernier à Genève, quand Farel, poursuivi et maltraité, se vit forcé de quitter la cité de Calvin. Pour ne pas éveiller les soupçons et les animosités, Froment ouvrit une école au Molard. Sa classe ne tarda pas à se remplir. Les parents accompagnaient leurs enfants. Froment y expliquait les Ecritures. La salle étant devenue trop petite pour contenir les auditeurs venus de tous côtés, Froment prêcha en public sur la place du Molard.



Fig. 16. — Théodore de Bèze.



Les noms de Calvin, Farel, Viret et Froment ne résument pas toute l'œuvre de la Réforme en France et dans la Suisse romande au XVIme siècle. Auprès d'eux et au-dessous d'eux il faudrait citer des collaborateurs et disciples nombreux, tels **Théodore de Bèze,** dont nous avons déjà parlé, « cet homme extraordinaire », comme dit Bayle, professeur et recteur aux Académies de Lausanne et de Genève, auteur de la *Vie de Calvin,* **Mathurin Cordier** et **Sébastien Castellion.** Mathurin Cordier est un des vétérans de la

Réforme française. Régent au Collège de la Marche à Paris, il y eut pour élève Jean Calvin lui-même. Maître de grammaire à Nevers, puis à Bordeaux, il vint se fixer à Genève en 1538. Expulsé par les Libertins, en même temps que Calvin, il reprit plus tard dans cette ville son modeste poste de régent de la cinquième classe du Collège. Il mourut chargé d'ans et d'œuvres, après avoir consacré toute sa vie à l'éducation des petits et refusé d'accepter une place à l'Académie. Il s'est aussi beaucoup occupé de pédagogie pratique. On a de lui les *Sentences extraites, à l'usage des enfants, hors de l'Ecriture sainte*, le *Miroir de la jeunesse pour la former aux bonnes mœurs et civilités de la vie*, et ses *Colloques*, traité de piété et de beau langage.



Fig. 17. — Sébastien Castellion.

Quant à Sébastien Castellion, le docte Castellion, ce fut un des humanistes les plus érudits de son temps. Placé par Calvin à la tête du Collège de Genève, il ne tarda pas à se brouiller avec son protecteur au sujet d'une question dogmatique controversée (la descente du Christ aux Enfers). L'autoritaire Calvin et le tolérant Castellion n'étaient pas faits pour s'entendre. Dans ces dernières années, la mémoire de Castellion a été complètement réhabilitée, en particulier par F. Buisson. On a rendu hommage à ses qualités morales, à ses mérites de savant. Il lui reste, à coup sûr, l'impérissable honneur d'avoir écrit, dans ce XVIme siècle si agité et si riche d'idées, le premier plaidoyer en faveur de la tolérance et du respect de la conscience individuelle.

5. *Les gymnases allemands au XVI[me] siècle.*

L'école populaire continue à être reléguée à l'arrière-plan avec le Silésien **Friedland**, dit **Trotzendorf**, (ainsi nommé, parce qu'il naquit dans la petite ville de Trotzendorf, près de Görlitz). Son gymnase de Goldberg compta jusqu'à mille élèves. Comme les autres humanistes allemands, Trotzendorf ne cultivait que le latin. Professeurs et élèves ne parlaient que cette langue : l'usage de l'allemand était interdit. Trotzendorf s'est distingué surtout dans le maniement de la discipline. Basé sur l'émulation, son système disciplinaire rappelait en petit l'organisation de la république romaine[1]. Il avait institué un tribunal ou sénat, élu pour un mois, composé d'écoliers, devant lesquels l'élève en faute devait comparaître et présenter sa défense en latin. Trotzendorf, en sa qualité de « dictateur perpétuel », se réservait le droit d'infirmer ou de confirmer la sentence.

Dans chacune des six divisions de l'école, les élèves choisissaient chaque mois les surveillants, les économes pour la maison, les éphores pour la table, les questeurs pour la classe. Suivant le conseil de Luther, Trotzendorf prenait les élèves les plus avancés pour en faire des instituteurs.

On ne peut s'empêcher de rapprocher ces premiers essais de discipline nouvelle des revendications de l'enseignement social actuel. On recommande aujourd'hui, pour faire l'éducation de la solidarité, l'examen de conscience sociale. On engage l'enfant à s'interroger, à se demander combien de

[1] Le directeur de l'école de Goldberg appelait son établissement une « république d'écoliers » (Schülerrepublik).

fois dans la journée il a oublié qu'il est l'associé de son camarade et de son maître. Trotzendorf ne voulait pas autre chose. Il a reconnu dans la classe un admirable milieu social. Sans recourir aux arbitrages entre écoliers, tels qu'on les préconise de nos jours, il entend, à l'école déjà, exercer le sens de la justice chez les enfants, habituer le futur citoyen à penser par lui-même et à ne pas compter sur l'intervention supérieure pour trancher le moindre petit différend.

Jean Sturm fut aussi célèbre dans l'Allemagne occidentale que Trotzendorf dans l'Allemagne orientale. Elève des Jéromites à Liège et formé dans les universités de Louvain et de Paris, il fut nommé recteur de l'école savante de Strasbourg, où il mourut en 1589.

Jean Sturm doit être considéré comme le véritable organisateur de l'enseignement secondaire classique ; l'établissement qu'il dirigeait, le gymnase de Strasbourg, passe pour avoir le mieux réalisé la réforme des études par les humanités.

Dans le Nord, **Michel Neander**, disciple de Mélanchthon, était à la tête de l'ancienne école monacale de Ilfeld, dans le Harz.

Ces trois hommes, recteurs d'écoles importantes, donnaient le ton dans les choses de l'éducation ; leurs plans d'études et leurs autres ouvrages servirent longtemps de norme dans les gymnases allemands. Le plus réactionnaire des trois fut le Strasbourgeois Sturm, qui représente le classicisme dans ce qu'il a d'étroit et d'exclusif. Il déclarait ne rien vouloir savoir de la langue allemande ; l'idiome de Cicéron devait être partout la langue de la science et de la conversation !

6. *Développement des écoles protestantes à l'époque de la Réformation.*

Les ordonnances du XVI[me] siècle prouvent à quel point tous les réformateurs étaient soucieux des institutions scolaires: elles montrent qu'ils en avaient compris l'importance, saisi la portée et recherché aussi les véritables bases. Nous avons déjà dit un mot du *Plan d'études saxon*, à propos de Mélanchthon. Il faut citer, en Allemagne, parmi les autres ordonnances de l'époque, celle du Brunswick rédigée par **Bugenhagen**, collaborateur de Luther et de Mélanchthon à Wittenberg, et celle du Wurtemberg, due au réformateur souabe **Brenz**.

On retrouve dans ces deux documents à peu près les mêmes instructions que dans le *Plan d'études* de Mélanchthon. On y réclame, en outre, un traitement convenable pour les maitres des écoles latines, ainsi que la création d'écoles populaires où l'on enseignerait en allemand. Celles-ci seraient destinées aux garçons et aux filles et devaient être ouvertes non seulement dans les villes, mais dans les villages.

Dans les pays protestants, humanistes et réformateurs travaillèrent d'un commun accord à la réorganisation des *écoles supérieures*, dites *latines*, qui étaient en piteux état. Il fallait bien aller au plus pressé : former des ecclésiastiques et des magistrats éclairés. Le nombre des écoles latines fut augmenté et les écoles elles-mêmes subirent de profondes modifications. L'enseignement religieux, donné en latin, fut basé sur l'étude de la Bible, ainsi que sur la connaissance des meilleurs auteurs chrétiens.

A côté des écoles latines proprement dites, qui ne comp-

taient que deux classes, on vit se fonder de véritables gymnases avec une dizaine de classes, où le grec, l'hébreu, les mathématiques et les autres sciences figuraient au programme avec le latin. Plusieurs de ces institutions, comme les gymnases de Goldberg et de Strasbourg, acquirent une grande célébrité.

On peut reprocher à toutes ces institutions de n'avoir cultivé que les langues anciennes et d'avoir négligé l'étude des sciences et de la langue maternelle. Il faut toutefois se souvenir qu'à cette époque les branches dites « réales » étaient peu développées et que le latin était encore la langue des livres et des savants.

Seul, un pédagogue allemand, **Ickelsamer**, d'Erfurt, élève une voix timide en faveur de la langue maternelle. Il publie une grammaire allemande et recommande déjà pour la lecture élémentaire de partir des sons et non des lettres.

L'école populaire aussi prit un certain essor. Dans les villes, le nombre des écoles élémentaires s'accrut rapidement, favorisées qu'elles étaient par les idées mêmes de la Réforme, par l'enseignement religieux et le chant d'église. A côté des écoles de garçons déjà existantes, on en créa aussi pour les filles.

Les progrès furent plus lents à la campagne, où le peuple ressentait moins le besoin de s'instruire et où les moyens financiers faisaient défaut. Cependant, dans la seconde moitié du XVI[me] siècle, on y vit se créer d'assez nombreuses écoles populaires. Mais l'enseignement qui y était donné par des artisans, des marguilliers ou des journaliers sans préparation aucune était mécanique, froid et sans vie. On y apprenait péniblement à lire et à réciter le catéchisme. La discipline était dure et répressive. Les moyens d'enseignement, abécédaire, catéchisme et psautier, n'étaient pas même entre les mains de tous les enfants. Aucune prescription ne réglait l'âge d'entrée et de sortie des élèves. La fréquentation était très irrégulière. On n'allait guère à l'école qu'en hiver. Les

maitres avaient des appointements dérisoires. Dans beaucoup d'endroits, des locaux scolaires n'existaient même pas, et le maitre recevait les écoliers dans sa chambre.

Malgré les efforts isolés de nombreux humanistes et réformateurs, l'école populaire ne trouva pas d'assise solide au XVIme siècle. La guerre de Trente ans ne devait pas tarder, au reste, à anéantir ces généreuses tentatives.

CHAPITRE VII

La Restauration catholique. Les Congrégations enseignantes.

1. Les Jésuites.

La Réforme avait fait de rapides progrès. De l'Allemagne, de la Suisse et de la France, elle avait pénétré dans les pays du Nord, ainsi qu'en Hollande, en Italie et en Autriche. Il importait d'arrêter le mouvement qui menaçait de devenir général, de ramener les hérétiques au catholicisme. C'est ce que l'ordre des Jésuites se proposa d'accomplir. Fondé par **Ignace de Loyola**, en 1534, et approuvé par le pape Paul III, en 1540, l'ordre prit une rapide extension. Constituée en véritable milice de combat, en armée catholique, la société de Jésus se proposait de lutter contre la Réformation avec les armes de la science, de conquérir de nouveaux pays à la foi et d'opposer aux gymnases protestants de Sturm et de Trotzendorf des collèges latins, dont nous allons montrer l'organisation. Les Jésuites virent de bonne heure qu'ils ne pourraient arrêter le protestantisme dans son développement qu'en s'emparant

de la jeunesse, en l'élevant dans la foi catholique et en créant des institutions scolaires supérieures à celles que dirigeaient les protestants. Dès le début, ils cherchèrent à joindre l'éducation à l'instruction et fondèrent des internats dont les élèves étaient sous l'influence directe et suivie des pères de l'ordre nouveau.

Le premier collège jésuite fondé sur sol allemand s'ouvrit à Vienne en 1551. Puis ce fut le tour de Cologne, de Prague, d'Ingolstadt, de Munich, etc. En France, dès le milieu du XVI[me] siècle, les Jésuites possédèrent de nombreux collèges. Ils s'installèrent à Paris en 1561 ; cent ans plus tard, ils avaient déjà plus de quatorze mille élèves dans la seule province de l'Ile de France. En l'an 1600, ils possédaient plus de 300 collèges; en 1710, ils en dirigeaient 612, sans compter un certain nombre d'universités. En 1581, ils s'établirent à Fribourg en Suisse. On sait qu'ils s'y maintinrent jusqu'en 1848, date où ils furent expulsés du territoire de la Confédération, comme ils le furent en 1872 de l'empire allemand.



FIG. 18. — Ignace de Loyola.

Et que de noms illustres parmi les pensionnaires des Jésuites ! Le grand Condé et Villars, Fléchier et Bossuet, Descartes et Montesquieu, Corneille et Molière, le sarcastique Voltaire même. Beaucoup, il est vrai, renièrent plus tard leurs maîtres. Ce fut le cas de Voltaire : « Les pères ne m'ont appris qu'un peu de latin et des sottises », écrit-il. Le philosophe Leibnitz porte sur eux un jugement également très sévère : « En fait d'éducation, les Jésuites sont restés au-dessous du médiocre ». Il est vrai que ces jugements sont tempérés par d'autres témoignages, en particulier par celui

de Bacon : « Pour ce qui regarde l'instruction de la jeunesse. il faut consulter les classes des Jésuites : car il ne se peut rien faire de mieux ».

Il est probable, ici comme ailleurs, que la vérité n'est pas aux partis extrêmes. On s'en convaincra en étudiant de plus près le système d'éducation de la congrégation.

Les Jésuites n'ont fait leurs preuves que dans l'enseignement secondaire. Ils ont laissé de côté l'enseignement populaire, et on le comprend : l'instruction est pour eux une arme dangereuse, qu'il ne convient pas de mettre entre les mains de tout le monde. Dans les *Constitutions*, parues en 1559, on trouve ce passage qui met à nu leur manière d'envisager l'éducation du peuple : « Nul d'entre ceux qui sont employés à des services domestiques pour le compte de la Société ne devra savoir lire et écrire ou, s'il le sait, en apprendre davantage : on ne l'instruira pas sans l'assentiment du général de l'ordre, car il lui suffit de servir en toute simplicité et humilité J.-C. notre maître ».

D'un autre côté, leurs universités n'ont jamais brillé d'un bien vif éclat. C'est qu'il faut à l'Université pour prospérer la liberté, l'indépendance ; or les Jésuites ont toujours tenu la science en tutelle.

Les Jésuites ont peu écrit sur les principes et le but de l'éducation. Jamais ils n'ont fait de profession de foi pédagogique. En revanche, ils ont rédigé avec un soin infini le règlement ou plan de leurs études. Les *Constitutions*, écrites probablement par le fondateur de l'ordre, consacraient déjà tout un livre à l'organisation des collèges de la Société ; mais c'est dans le *Ratio studiorum*[1], ou programme des études, que l'on trouve le code pédagogique, complet et détaillé, de la congrégation. Publié en 1599 et mis à l'épreuve pendant quinze ans, il n'a guère varié depuis cette époque. Pour le mettre en rapport avec la science moderne, le

[1] *Ratio*, quoique féminin en latin, est employé ici au masculin, conformément à l'usage même des Jésuites ; le *Ratio*, c'est-à-dire le petit ouvrage intitulé *Ratio*.

P. Roothan, en 1832, et le P. Beckx, en 1854, y inscrivirent la langue maternelle, les langues modernes, quelques notions de mathématiques et de sciences naturelles; mais, dans son ordonnance générale, il est resté le même et constitue, encore aujourd'hui, la règle immuable du système d'éducation des Jésuites[1].

Le *Ratio* divise les études en deux groupes : un cours inférieur (collèges), et un cours supérieur (humanités). Le collège compte cinq années d'études; l'université, trois pour la philosophie et quatre pour la théologie.

Le programme de la première année ou classe de grammaire inférieure comprenait le latin, la lecture et l'écriture, quelques éléments de grec, le catéchisme. La langue maternelle était exclue. On continuait l'étude du latin dans les deux classes qui suivaient; en tout trois classes, dites classes de grammaire; puis venaient les deux classes de rhétorique. Dans toutes les classes, la religion avait la place d'honneur : le plan d'études dit que « la religion doit être la base et le sommet, le centre et l'âme de toute éducation ».

La philosophie d'Aristote servait de base aux études des classes supérieures. Les mathématiques, les éléments de la géométrie et de la géographie y trouvaient une petite place. Le cycle complet des études se terminait par quatre années de théologie.

Ce programme était à peu près celui de Sturm. Les études du collège s'y trouvent cependant plus condensées, et celles des classes supérieures se proposent de munir les pères de l'ordre d'une vaste érudition.

On en découvre cependant aisément les lacunes. Peu ou presque pas d'études concrètes. La nature et ses trésors fermés à l'enfant! L'histoire à peu près bannie de l'enseignement! « L'histoire est la perte de celui qui l'étudie », dit un père jésuite. Cette discipline intervient, il est vrai, discrètement, à propos

[1] On consultera avec profit l'ouvrage suivant : R. P. Passard, S. J. *La pratique du Ratio studiorum pour les collèges*. Nouvelle édition. Paris, Librairie Poussielgue.

de l'explication des textes latins et grecs, dans la mesure où elle est nécessaire à l'intelligence du morceau étudié ; mais point d'histoire nationale et point d'histoire moderne : point non plus d'enseignement scientifique dans les classes inférieures.

Tout l'enseignement des Jésuites est pénétré de cette étroitesse d'esprit. Ennemis du progrès et de toute nouveauté, ils se sont efforcés de former des fidèles à la fois obéissants et aveugles, et non des penseurs, des esprits affranchis. Ils ont expurgé les auteurs anciens au point d'en donner une idée fausse à leurs élèves. Ils ont négligé le jugement et le raisonnement pour s'attacher exclusivement à la culture de la forme, de l'imagination, du goût et de l'art de la parole. Ils ont, semble-t-il, peur des auteurs eux-mêmes, et, en les étudiant, ils s'arrêtent aux mots et non aux choses, aux idées.

Leur méthode d'enseignement n'élève pas l'esprit, ne l'affranchit pas ; elle le dresse. Les Jésuites ont, semble-t-il, la crainte d'éveiller la réflexion, le jugement personnel. « Ils semblent, dit l'historien anglais Macaulay, avoir trouvé le point jusqu'où l'on peut pousser la culture de l'esprit sans arriver à l'émancipation intellectuelle ».

Les Jésuites ont mis l'émulation au premier rang des moyens d'éducation. Le *Ratio* dit « qu'il faut favoriser une honnête émulation : elle est un grand aiguillon pour l'étude ». Ils en ont usé et abusé. Les pères ont vu en elle un des ressorts essentiels de la discipline. Malheureusement cette discipline, que les pères jésuites prétendaient obtenir volontairement de l'élève, était bien plutôt achetée par des récompenses et par toute espèce de satisfactions d'amour-propre. Ils cherchaient à payer les efforts par une marque extérieure. Des récompenses de tous genres tenaient les élèves en haleine et les excitaient au travail : distributions solennelles de prix, croix, rubans, insignes, médailles. Il y avait un tableau d'honneur, comme il y avait un banc de honte. Ce banc devait porter un nom flétrissant, par exemple *échelle d'enfer*.

Dans leurs classes, les Jésuites avaient institué une véritable hiérarchie avec des titres empruntés à la république romaine. Il y avait des *décurions* et des *préteurs* chargés de la police de la classe. La discipline était basée sur l'observation de l'enfant, sur la vigilance et la prudence. A la surveillance légitime du maître venait s'ajouter le contrôle réciproque des enfants, la surveillance efficace de l'élève qui espionne pour profiter des fautes de son camarade. C'est ici qu'il faut relever un moyen exécrable dans le système d'éducation des Jésuites : la dénonciation autorisée, encouragée même. Un élève obtenait le pardon de la punition qu'il avait encourue, quand il pouvait faire connaitre un condisciple coupable de la même faute. Ainsi l'élève puni pour avoir parlé français était relevé de sa punition, s'il prouvait par témoins qu'un de ses camarades avait commis le même jour la même faute. On a cherché à justifier la délation dans le système d'éducation des Jésuites. Suivant leurs principes bien connus : *la fin sanctifie les moyens* et *l'intention donne à l'acte sa valeur morale,* ils entendaient découvrir la vérité par n'importe quels moyens, a-t-on prétendu. Malgré une apparence de vérité, ce principe doit être condamné. La fin sanctifie les moyens, mais non pas tout moyen ; l'intention donne à l'acte sa valeur morale, mais non pas à tout acte. L'espionnage et la délation érigés en système doivent exercer sur l'élève une mauvaise influence, le pousser à la dissimulation, à l'hypocrisie et détruire en lui la confiance et la franchise.

Par ce système de dénonciation et de surveillance suivie, les Jésuites parvinrent à faire régner dans leurs classes une discipline plus douce que dans les écoles protestantes de l'époque. Toutefois nous savons qu'ils ne renoncèrent pas complètement aux punitions corporelles. Mais, même en punissant, ils respectaient l'amour-propre des élèves. Pas d'insultes ni d'épithètes blessantes. Ils savaient que, par là, on aigrit, mais qu'on n'amende pas. Il était recommandé de donner comme pensums des devoirs supplémentaires en rapport avec

les travaux de la classe. Il en résultait un double profit intellectuel et moral : l'élève ne se sentait pas humilié, et il n'en arrivait pas à détester le devoir. Enfin, la punition corporelle n'était jamais administrée par le professeur. Ce n'eût point été conforme à la dignité du maître. Le correcteur était parfois un élève, souvent un laïque, domestique ou concierge.

Voici en quels termes le P. Jouvency parle des deux principaux moyens d'éducation des Jésuites :

DES DEUX STIMULANTS DES ÉTUDES

On a observé, dans nos règles, avec beaucoup de sagesse et de vérité, que l'on réussit beaucoup plus auprès des enfants par la crainte du déshonneur que par la crainte des châtiments ; et vous trouverez rarement un Orbilius toujours prêt à battre, qui ait su tenir longtemps, avec succès et agréablement, la plus petite école. C'est pourquoi un maître sage doit se borner à l'emploi de ces deux moyens : la louange et le blâme. Ce sont eux qui entretiennent l'émulation, aiguisent l'intelligence des enfants et l'aiguillonnent.

On arrive encore au même but en établissant des luttes entre les élèves. Qu'aucun d'eux, par exemple, ne lise seul son devoir ; il lui faut un rival qui soit prêt à le reprendre, à le presser, à le combattre, à se réjouir de sa défaite. De même, on ne peut avec fruit interroger quelqu'un isolément ; il est nécessaire qu'il y ait un antagoniste qui le relève s'il trébuche dans ses réponses, qui le reprenne s'il hésite, et parle à sa place s'il est réduit à se taire.

Mettez une classe supérieure aux prises avec une classe inférieure ; choisissez des combattants dans les deux camps ; établissez des juges ; invitez des spectateurs soit de la maison soit du dehors, et pour ces derniers choisissez, s'il est possible, des personnes distinguées.

On fera réciter à un ou plusieurs élèves de la même classe de petits discours, des morceaux de poésie et d'autres travaux de ce genre en rapport avec la force de la classe.

On pourra appeler à ces exercices des élèves d'une classe inférieure pour écouter, admirer, applaudir celui qui parle, faire en son honneur quelque épigramme, lui proposer quelque difficulté à résoudre, etc.

Dans tous les exercices, il sera défendu de parler autrement qu'en latin, ce qui est plus facile qu'on ne pense, même pour les plus jeunes enfants, car cet âge est comme une cire molle que l'on façonne à son gré.

Cette ardeur chez les enfants, ce goût qu'ils ont pour remplir un rôle, ne sont pas des choses qu'un maître doive regarder comme futiles et étrangères à ses fonctions. Bien au contraire, il doit s'en occuper comme étant choses sérieuses, et un devoir pour lui. Qu'il s'identifie avec les combattants ; qu'il s'occupe, s'inquiète de chacun des deux camps ; qu'il veille sur eux ; qu'il souffre avec les vaincus ; qu'il triomphe pour ainsi dire avec les vainqueurs ; qu'il prône la victoire de ceux-ci, déplore la mauvaise fortune de ceux-là ; qu'il leur donne l'espoir d'être plus heureux une autre fois ; qu'il souffre que les uns soient censurés publiquement, et réprimandés sévèrement par leurs adversaires ; qu'il ordonne, au contraire, de célébrer le succès des autres. Les vaincus déposeront, s'il le juge convenable, aux pieds des vainqueurs, une palme ou une couronne ornée de rubans et de dorures.

On mettra en évidence dans un endroit désigné, les lauriers à conquérir comme une récompense du travail ; on composera un sénat de personnes instruites qui jugeront les fautes et décideront quels sont les châtiments à infliger aux délinquants et on les proclamera en public. Le maître ratifiera la décision de l'illustre sénat. Il en est qui font inscrire sur le livre des censeurs et sur des sortes de tableaux dont tout le monde peut prendre connaissance, certaines fautes par trop graves, en y mettant le nom de ceux qui les ont commises ; on les lit à haute voix une fois par semaine, ou plus souvent si c'est utile. En revanche, on y inscrira aussi les compositions ingénieuses écrites avec talent, élégance et développées habilement ; on joindra à ces compositions l'éloge des auteurs, on les consignera sur le même livre pour en perpétuer le souvenir, et célébrer leur nom dans le royaume des lettres.

D'autres font écrire en gros caractères une faute par trop grossière, commise surtout par les premiers de la classe, et la font afficher sur les murs, ou bien ils la font lire une ou deux fois à haute voix, afin que ce mot et cette lecture frappent l'oreille des enfants, et gravent leur faute plus profondément dans leur esprit. D'autres font écrire ces fautes par tous les écoliers dans le devoir du lendemain ; d'autres nomment des défenseurs pour les soutenir, et leurs vains efforts ne servent qu'à rendre ces fautes plus ridicules. La raillerie et l'ironie piquent et blessent quelquefois plus qu'un reproche sérieux. D'autres maîtres placent au milieu ou dans un coin de la classe, un banc de déshonneur qu'on appelle Barathrum, ou Latomie, ou Gémonies ; celui qui s'y assied est entaché d'ignominie ; il porte, tant qu'il y reste, un écriteau infamant ; il peut cependant en sortir, s'il récite mieux qu'un de ses camarades, ou si ses devoirs sont plus soignés.

Il y en a qui placent au milieu de la classe un trophée où les vainqueurs suspendent les dépouilles des vaincus ; d'autres inscrivent sur un livre, sans citer les noms, ce qui a été fait de bien par les élèves sous le rapport de la piété et des études, et ils en font donner lecture chaque semaine, ou tous les mois, pour faire honte aux autres élèves, ou pour leur servir d'exemple. Il y a mille autres moyens de ce genre, excellents non seulement pour stimuler l'intelligence des enfants, mais encore pour soulager le maître dans une partie de son travail, et le délivrer de la fâcheuse nécessité de recourir aux châtiments, ce qui pourrait le rendre odieux.

Le maitre dispensera avec prudence et précaution la louange et le blâme. Il ne prodiguera pas les récompenses au hasard et sans mesure ; il fera en sorte que le suffrage et le nom du maître les fassent plus apprécier que leur volume et ce qu'elles renferment. Il faut être plus réservé dans le blâme que dans l'éloge, et l'on se gardera surtout de montrer de la haine ou de l'aversion pour celui à qui l'on adresse un reproche ou un blâme, et de manifester à son égard du mépris ou d'en désespérer.

En effet, quand les enfants voient qu'ils ne sont plus estimés, et qu'on désespère d'eux, ils se donnent eux-mêmes au désespoir, se découragent et ne s'efforcent plus de mieux faire. Il faut donc mêler quelques éloges aux reproches qu'on leur adresse en public ou en particulier ; il faut rejeter leurs fautes sur autrui, leur faire espérer qu'ils feront mieux, et puis avoir soin que ces reproches leur soient adressés par d'autres que par vous. Quant à vous, relevez leur courage et donnez-leur quelques éloges.

Quand, à la fin de l'année, les élèves passent dans une classe supérieure, s'ils se sont distingués, et surtout, si par leur exemple et leurs efforts ils ont excité l'émulation et fait honneur aux études, on doit leur donner quelques éloges, et faire valoir hautement leur savoir et leur application. On inscrira leurs noms, que l'on fera imprimer, sur des tableaux couronnés de lauriers, et on les suspendra aux portes de la classe, etc. On les nommera avec honneur, et on leur donnera quelques récompenses dans les déclamations publiques auxquelles une classe en invite une autre. On les choisira comme arbitres dans les disputes scientifiques et les controverses qui ont lieu dans les classes, et auxquelles les maitres donneront à dessein un certain éclat.

On pourra les déléguer et les autoriser publiquement comme juges dans ces joutes scolaires à donner leur avis par écrit et bulletin secret.

Les collèges des Jésuites comprenaient trois catégories d'élèves : les scolastiques, qui suivaient les cours de philosophie et de science, les internes et les externes Pour rendre leurs internats supportables, ils avaient imaginé des récréations, des excursions aux jours de fête, des exercices d'équitation, de natation, d'escrime. Ils accordaient ainsi une grande place à l'éducation physique. Leurs bâtiments scolaires étaient vastes, bien éclairés. L'ordre et la propreté régnaient partout, particulièrement au dortoir et au réfectoire. Les Jésuites veillaient à la santé de leurs élèves.

Ils rejetaient toute surcharge inutile. Les leçons ne devaient pas dépasser deux heures sans un repos, ni le travail du jour empiéter sur le sommeil réparateur. L'année scolaire était courte : cent quatre-vingt jours de classe interrompus par des congés et des vacances, ou allégés par des fêtes.

Pour dominer l'enfant tout entier, ils le détachaient de la famille. L'idéal du parfait écolier, c'était d'oublier ses parents. Pour remplacer les joies de la famille, ils avaient un grand choix de distractions propres à préparer des hommes du monde, à assurer les bonnes manières : « La tournure, disait un Jésuite, est souvent la meilleure des recommandations ».

On le voit, tout est loin d'être condamnable dans le système d'éducation des Jésuites. Leur méthode d'enseignement, leur discipline douce, les soins attentifs accordés au corps, l'observation de la nature de l'enfant considérée comme la base solide de l'éducation, voilà tout autant de principes que ne renieraient pas les maîtres d'aujourd'hui.

Nous n'en voulons pour preuve que le fragment suivant, tiré de l'auteur cité plus haut :

DE L'AUTORITÉ DES MAÎTRES

L'autorité est la puissance d'ordonner, de défendre et de gouverner ; elle est ou de droit, ou acquise par adresse. Il ne suffit pas ordinairement qu'elle soit de droit, si l'adresse ne s'y joint.

Un maitre ecclésiastique se concilie l'autorité de trois manières :

1° En s'appliquant à être estimé de ses élèves. Il y parviendra en donnant bonne opinion de sa piété et de son savoir. Il doit se montrer tel qu'on le juge vraiment digne d'être écouté; que surtout il soit à la hauteur de ce qu'il doit enseigner; qu'il arrive toujours en classe après avoir médité et préparé ce qu'il doit dire, et sans en avoir l'air; qu'il n'apporte rien qui ne soit travaillé et pour ainsi dire limé. Qu'il se garde de donner en présence des élèves quelques marques d'emportement, de bouffonnerie, de légèreté, et de se laisser aller à quelque mouvement déréglé qui pourrait, à juste raison, contribuer à le faire mépriser. Qu'il montre partout une piété digne d'un ecclésiastique, un esprit qui sent et goûte profondément les choses célestes; que, complètement pénétré du mépris des choses humaines, il ne se complaise pas en lui-même, qu'il ne recherche pas de vains applaudissements, et qu'il se souvienne de ces paroles du Christ : « Veillez à ce que vos œuvres soient bonnes, et glorifient votre Père qui est au ciel ».

2° En cherchant à se faire aimer de ses élèves. Ils l'aimeront s'ils voient qu'il tient à leurs progrès; qu'il se modère; qu'il est maître de lui; pas soupçonneux et porté à croire le mal; aussi affable et bon en particulier que sérieux et grave en public; juste pour tous, ne montrant pas trop de déférence pour quelques-uns, n'étant pas trop familier avec eux; s'il est avare de punitions, ne punissant jamais par haine, mais y étant forcé; n'ayant en vue que l'intérêt de ceux qui sont en faute et admettant volontiers les motifs de pardonner ou de diminuer la peine.

On réussit quelquefois mieux à corriger quelqu'un d'une faute, surtout cachée, en la lui pardonnant, quand il l'avoue secrètement, et qu'on peut le faire sans inconvénient, qu'en le punissant.

Il ne faut jamais infliger une punition, surtout si elle est forte, sans la soumettre à des juges; de plus, il faut que la faute mérite la punition. On ne saurait croire combien on est exaspéré de punitions infligées à tort, ou trop sévères. C'est avec peine qu'on les oublie; ou pour mieux dire, on ne les oublie jamais.

Il faut donc être bien sûr de la faute, bien l'examiner, et, s'il est possible, la faire reconnaitre et avouer par le coupable. Si l'on n'en est pas sûr, que la punition soit modérée, en raison du doute et du soupçon où l'on se trouve.

Quand on punit, que ce ne soit jamais par colère, par arrogance ou ostentation : rien n'est plus odieux que cela. Pas

d'outrages, de mots inconvenants qui restent quelquefois comme surnom aux enfants. Ne dites rien de blessant relativement à leur patrie, à leur famille, ou à quelque défaut de corps ou de nature.

On doit se contenter de montrer la faute, sa gravité, d'en énumérer les conséquences fâcheuses, et d'ajouter quelquefois des menaces tempérées par la douceur et la clémence; enfin, on ouvrira au coupable le moyen de réparer sa faute et l'on ne donnera pas lieu de justifier les plaintes de Quintilien, quand il disait : « On n'enseigne pas aux enfants à bien faire, et on les punit pour avoir mal fait ». Qu'on mette plutôt en pratique ce que dit Cicéron dans le livre I, de Officiis (des devoirs) : « Quand on adresse des reproches amers à quelqu'un, il faut que ce dernier soit persuadé que, s'ils sont aussi durs, c'est dans son intérêt ».

Un maître ne doit jamais menacer affirmativement un élève d'une punition ; il ne doit pas la lui annoncer, entrer en discussion avec lui s'il nie le fait, et réitérer qu'il maintient la punition, car il survient souvent des raisons qui obligent à la lever, et l'on court le risque d'être forcé de céder, soit aux prières et à l'autorité des parents, soit aux ordres des supérieurs.

On regrette alors d'avoir fait de vaines menaces. Il vaut mieux, au lieu de menacer et de punir, faire sentir souvent aux grands élèves les avantages et le plaisir que nous procure l'étude des belles-lettres ; leur montrer combien les avantages sont solides, durables, et combien ils contribueront à leur assurer plus tard gloire et profit, etc.

Le maître se fera également aimer de ses élèves en se préoccupant de tout ce qui se rapporte à leur santé, à leur réputation, leur instruction, leur honneur et même leurs intérêts. Il viendra en aide aux faibles, visitera les malades, sera le protecteur de ceux qui n'en ont pas; aura pour tous des entrailles de père attentif et de pieuse mère, surtout pour les étrangers et les pauvres. Il s'entendra, si cela lui paraît utile, avec les parents, ou il leur écrira et les informera de l'absence, des progrès ou de la négligence des enfants. Tout en exigeant de l'exactitude dans les devoirs, il n'y mettra point cependant une sévérité morose. Il ne demandera pas à tous ses élèves tout ce qu'il serait en droit d'exiger ; s'il ne peut louer leurs progrès, il louera du moins les efforts dont ils font preuve.

« Un bon maître, dit avec raison Quintilien, doit seconder chacun de ses élèves dans ce qu'il trouve de bien en lui, ajouter ce qu'il lui manque, corriger et changer ce qui paraît défectueux. »

3° La troisième condition importante pour que le maître

ait de l'autorité, c'est que les élèves le craignent. Ils le craindront, s'ils sentent qu'il n'est pas faible, qu'il est ferme, s'il demande peu, et que ce soit juste, s'il fait exécuter ses ordres rigoureusement et avec prudence. Ce qui contribuera aussi à lui donner de l'autorité, ce sera d'avoir un air toujours égal, un langage sage, exempt de rudesse et de dureté, mais plein d'assurance et d'une gravité que manifestera une voix ferme et forte quand il s'agira de réprimander. Faire sentir aux élèves que rien de ce qu'ils font n'est ignoré de leurs parents, est encore un moyen d'inspirer une grande crainte même aux plus âgés.

Pour assurer la réussite de ces trois moyens à l'aide desquels un maître, ainsi que nous l'avons dit, acquiert de l'autorité, il faut qu'il s'applique à bien connaître ses élèves, qu'il examine ce qu'il peut exiger de chacun d'eux, en raison des conditions où il se trouve, en raison de son intelligence, de son âge, et de son caractère. Il faut qu'il s'entende avec le préfet des études, et avec ses collègues : qu'il ne se laisse jamais entraîner par une ardeur impétueuse, mais qu'il pèse tout mûrement et avec Dieu.

En revanche, beaucoup d'autres idées des Jésuites sont en opposition complète avec nos idées modernes : l'obéissance aveugle, la suppression de toute liberté, de toute spontanéité, une éducation intellectuelle toute de surface, une mémoire développée au grand détriment des forces réfléchies de l'esprit, le dédain des connaissances positives, le culte des exercices de pure forme, l'intolérance religieuse poussée jusqu'au fanatisme, le mépris de la famille, voilà ce que l'on a reproché à bon droit aux institutions des Jésuites.

2. Les Jansénistes.

Les Jansénistes, ainsi appelés d'après le fondateur de la congrégation, Jansen, professeur à Louvain et évêque d'Ypres, se sont acquis des droits à l'immortalité par la façon dont

ils ont compris et pratiqué l'éducation. Dès la constitution de leur société, ils témoignèrent d'une vive sollicitude pour l'éducation de la jeunesse. Leur chef, Saint-Cyran, disait : « L'éducation est en un sens l'unique nécessaire... Je voudrais que vous pussiez lire dans mon cœur l'affection que je porte aux enfants... » Dans cet élan de tendresse sincère pour les enfants, les Jansénistes ouvrirent les *Petites Ecoles* à Port-Royal-des-Champs, vallon solitaire à vingt-cinq kilomètres au sud-ouest de Paris. L'existence de ces écoles fut bientôt troublée, soit par l'opposition des Jésuites, soit par celle de l'Eglise et de la cour. Dès 1656, les solitaires se dispersèrent. Ils continuèrent l'éducation de quelques élèves jusqu'en 1661, époque où une ordonnance royale ferma définitivement les Petites Ecoles.

Les solitaires de Port-Royal donnèrent à leurs classes le nom de Petites Ecoles, non point parce que c'étaient des écoles élémentaires, mais parce que, sous ce titre modeste, ils espéraient ne pas porter ombrage aux collèges de l'Université. Les élèves y faisaient des études complètes, depuis les premiers éléments de la lecture jusqu'à la philosophie.

Port-Royal rasé, ses maîtres dispersés, chassés ou emprisonnés, la méthode de ses solitaires n'en subsista pas moins. Leur esprit a pénétré en France dans toutes les écoles où l'on fait de l'éducation rationnelle et il est encore vivant de nos jours. Dans une certaine mesure, il inspire ceux qui, aujourd'hui, travaillent dans ce pays à la rénovation de l'enseignement public. Au lendemain de la guerre franco-allemande, c'est jusqu'aux Jansénistes que les hommes de la troisième République sont remontés, quand il s'est agi d'apporter de profondes modifications dans les divers ordres de l'enseignement.

La façon dont les Jansénistes ont compris la nature de l'enfant éclaire leur système d'éducation.

L'enfant est pour eux un être déchu, faible, corrompu même, dont « la raison est obscurcie par le péché », dont « la

volonté est esclave de la passion ». « Le diable, dit Saint-Cyran, prend l'âme du petit enfant dans le ventre de sa mère... » Et ailleurs : « Il faut toujours prier pour les âmes et toujours veiller, faisant garde comme en une ville de guerre. Le diable fait la ronde par dehors ». Les conséquences d'une pareille conception de la nature infantile sont faciles à concevoir.

Il faut redoubler de soins, de sollicitude, de vigilance pour protéger l'enfant, le soutenir dans ses chutes. Il faut à l'éducateur la ferveur de l'apôtre. Ni l'intérêt ni la gloire ne doivent le stimuler. De plus, pour que l'action du maître sur l'élève soit efficace, les relations de maître à disciple doivent être continuelles et les classes peu nombreuses. Pas de grands internats où la surveillance est difficile et les contacts souvent dangereux ; mais des groupes de cinq ou six élèves qui, confiés à un ou deux maîtres, vivent de préférence à la campagne, loin du bruit des villes, dans l'étude et la méditation. Pour empêcher les fautes, éloigner les tentations et maintenir dans de justes limites les rapports des condisciples, il faut tout voir et tout entendre. Dans cette tâche, le solitaire, tout en se donnant corps et âme à sa mission, doit demander à Dieu l'aide qui, seule, peut assurer le succès. La discipline procède d'une pensée religieuse. Elle recommande aux maîtres la prière lorsque leurs efforts ont été infructueux. « Parler peu, beaucoup tolérer et prier davantage » résume, d'après Saint-Cyran, les devoirs des professeurs.

En opposition avec la culture superficielle des Jésuites, les Jansénistes réclament le développement du jugement, de la raison, de la pensée, en un mot de la logique. On tient à exciter par tous les moyens les facultés de réflexion. On veut que l'enfant pense et comprenne, dès qu'il en est capable. Dans les leçons et, en particulier, dans les lectures, on ne laisse passer aucun mot dont l'enfant n'ait l'intelligence complète. On ne lui propose que des objets et des exercices qui soient à sa portée.

« Il n'y a rien de plus estimable que le bon sens et la justesse de l'esprit dans le discernement du vrai et du faux, dit un de leurs fervents disciples, Nicole; toutes les autres qualités de l'esprit ont des usages bornés ; mais l'exactitude de la raison est généralement utile dans toutes les parties et dans tous les emplois de la vie... la plus grande partie de nos études devrait tendre à former le jugement et à le rendre aussi exact que possible. » Puis il ajoute : « Il faut rendre le jugement délicat à reconnaître les faux raisonnements un peu cachés, lui apprendre à ne pas se laisser éblouir par un vain éclat de mots vides de sens, à ne pas se payer de mots ou de principes obscurs, à ne se satisfaire jamais qu'il n'ait pénétré au fond d'une chose... »

Cependant la mémoire n'était point négligée dans les écoles de Port-Royal. Les élèves apprenaient des passages bibliques, des morceaux de prose et de poésie, dont ils avaient la parfaite intelligence, car, dit encore Nicole, « les choses qu'on apprend par cœur sont comme des moules et des formes que les pensées prennent plus tard, lorsqu'on veut les exprimer, de sorte que lorsqu'on en a de bons et excellents, il faut, comme par nécessité, qu'on s'exprime d'une manière noble et élevée ».

Ainsi les Jansénistes n'ont pas visé à faire des éducations brillantes. Ils voulaient l'instruction solide, afin d'éclairer l'âme dans ses doutes, afin qu'elle eût un guide dans les périls de la vie.

Le programme des Petites Ecoles était très semblable à celui de nos classes actuelles. Il comprenait la langue maternelle, le latin, le grec et les langues modernes — Racine y étudia même l'anglais — l'histoire et la géographie, les mathématiques, la rhétorique et la philosophie.

Le plus grand mérite de Port-Royal est d'avoir mis la langue maternelle à la base des études. Le français était l'objet des premières études et en demeurait la plus importante; il était le moyen d'acquisition de toutes les connaissances. Contrai-

rement au préjugé qui faisait dire à l'abbé Fleury que le latin présente cet avantage d'être « prononcé plus comme il est écrit que le français », les Jansénistes se sont servis dès le début de la langue maternelle. Ils ont reconnu tout ce qu'il y avait d'absurde dans les vieilles méthodes qui entendent faire passer l'enfant du langage de la mère ou de la nourrice à la langue de Virgile. Ils ont eu le respect de la belle langue française, de sa construction, de ses tournures propres, de son génie. Ils ont montré à l'évidence, qu'avant de passer à l'étude des langues étrangères, il fallait, tout d'abord étudier sa propre langue. A la même époque, mais dans un autre pays, Coménius ne disait-il pas « qu'apprendre le latin avant la langue maternelle, c'est vouloir monter à cheval avant de savoir marcher ? » Plus tard, Sainte-Beuve parlant du même sujet, dans son cours sur *Port-Royal* à l'Académie de Lausanne, dit que « c'est forcer les malheureux enfants à avoir affaire à l'inintelligible pour se diriger vers l'inconnu ». « C'est par la langue maternelle, disait enfin Rollin, un disciple des Jansénistes, que doit commencer l'étude. » On ne saurait trop louer ces derniers d'avoir fait faire ce pas décisif à l'enseignement du français et obligé les écoliers à écrire dans la langue nationale, en exigeant des comptes rendus de leurs lectures, en leur donnant à composer de petites narrations, des lettres simples, dont les sujets étaient empruntés à leurs souvenirs, à leurs expériences personnelles.

Lorsque l'enfant savait lire et écrire, il abordait le latin. Les leçons se donnaient en français et comprenaient l'étude de la grammaire et l'explication des auteurs. Les professeurs évitaient l'abus des règles, sans les supprimer toutes cependant. L'étude des auteurs, commencée très tôt, portait non sur des extraits, mais sur des œuvres complètes soigneusement expurgées. On s'efforçait de rendre la pensée entière et juste plutôt que de trouver le mot français correspondant à chaque mot latin. « Ceux qui me liront, disait Guyot, doivent pouvoir par la traduction entrer dans le sens de Cicéron,

quoique l'ignorance de la langue leur en ferme l'entrée. » Ce n'est qu'après quatre années de versions, par lesquelles l'élève apprenait à s'exprimer en français, qu'on abordait les thèmes.

En outre, les solitaires avaient assigné au grec et au latin leur véritable rôle. Guyot disait à ce sujet : « Puisque les langues doivent surtout s'apprendre par l'usage, il faut tirer l'usage des langues vivantes, du commerce des personnes qui les parlent bien, et celui des langues mortes, des auteurs qui ont bien parlé autrefois ». La maxime de Ramus[1] : *Peu de préceptes et beaucoup d'usage*, était leur règle. Et pour que cet usage fût réel et fréquent on recommandait aux maîtres de parler le moins possible et de faire parler les élèves le plus possible.



Fig. 19. — Blaise Pascal.

Le second grand mérite de Port-Royal est d'avoir substitué à l'ancienne méthode de lecture élémentaire, lente et pénible, un système nouveau d'épellation. Cette méthode, phonique ou phonétique, que **Blaise Pascal** fit connaître à sa sœur Jacqueline, est restée célèbre sous le nom de méthode de Port-Royal. Elle consiste à partir du son et non de la lettre, et à donner aux consonnes, prononcées seules, un son aussi rapproché que possible de celui qu'elles ont quand elles sont unies à une voyelle dans le corps d'un mot.

[1] Pierre Ramus, dit La Ramée (1515-1572), est un protestant qui fut assassiné à la Saint-Barthélemy pour avoir osé s'attaquer à la philosophie d'Aristote et aux abus de l'Université. Brillant professeur au Collège de France, il doit être considéré comme l'initiateur de l'enseignement supérieur. Il publia une *Dialectique*, premier ouvrage original de philosophie qui ait été écrit en français. Il réclame des traductions de la Bible en langue vulgaire et compose une *Grammaire françaıse*, car « il avait à cœur de mettre les artz liberaux non-seulement en latin pour les doctes de toute nation, mais en françoys pour la France, où il y a une infinité de bons esprits capables de toutes sciences et disciplines qui, toutefois, en sont privez pour la difficulté des langues ».

Guyot parle de cette nouvelle méthode épellative dans les termes suivants :

Mon cher lecteur.

Quelques-uns de mes amis ayant désiré que je m'étendisse un peu plus touchant la manière d'enseigner le latin aux enfants, que je n'avais fait dans diverses préfaces de traductions que j'ai données au public, où je me suis contenté de représenter principalement que la conduite qu'on y garde est longue, difficile et peu naturelle, et que je croyais qu'il y en pouvait avoir une autre, plus courte, plus facile et plus conforme à la nature, c'est-à-dire à la raison, je tâcherai de les satisfaire dans celle-ci le plus brièvement qu'il me sera possible, où j'ai travaillé à bâtir, après avoir travaillé dans les autres à détruire...

Je dis donc, en premier lieu, que c'est une faute très grande que de commencer, comme on fait d'ordinaire, *à montrer à lire aux enfants par le latin*, et non *par le français*. Cette conduite est si longue et si pénible qu'elle ne rebute pas seulement les écoliers de toute autre instruction, en prévenant leur esprit, dès leur plus tendre jeunesse, d'un dégoût et d'une haine presque invincibles pour les livres et l'étude; mais elle rend aussi les maîtres impatients et fâcheux, parce que les uns et les autres s'ennuient également de la peine et du temps qu'ils y emploient, ce qui va jusques à trois et quatre années: mais il faut que les maîtres considèrent que, s'ils ont de la peine à montrer, les enfants en ont incomparablement plus à apprendre, ce qui doit être un motif pour les rendre plus doux et plus patients envers eux, en les faisant compatir à l'infirmité de cet âge. Car il ne faut pas qu'ils s'imaginent que ce qu'ils savent avec plaisir, les enfants le puissent apprendre sans peine; mais il faut plutôt qu'ils se ressouviennent de leur enfance et des difficultés qu'ils ont eues eux-mêmes à se rendre savants. Ainsi, ils s'accommoderont à la faiblesse de leurs écoliers, et ne leur feront point d'autre peine que celle dont ils ne peuvent absolument les dispenser...

Il y aura toujours assez d'autres difficultés, soit de la part des choses, soit de la part de leur esprit, soit enfin de la part de leurs inclinations ou aversions naturelles, sans que nous y ajoutions encore d'autres de notre part, par la mauvaise manière dont nous nous prenons à les instruire.

Comment donc voudrait-on que les enfants apprissent à lire en peu de temps et avec plaisir, ou au moins sans une peine extrême, en commençant à les faire lire en latin, qui est

une langue qu'ils ne connaissent aucunement, et dont ils n'entendent jamais parler (car cela leur servirait beaucoup, au moins pour la prononciation) que lorsqu'on les en instruit ? *N'est-il pas plus naturel de se servir de ce qu'ils savent déjà, pour leur enseigner ce qu'ils ne savent pas, puisque la définition même de la méthode d'enseigner nous montre à en user de la sorte*[1] ?...

Or, les Français savent déjà le français dont ils connaissent une infinité de mots; pourquoi donc ne leur pas faire apprendre à lire premièrement en français puisque cette méthode serait beaucoup plus courte et moins pénible ? car ils n'auraient qu'à retenir les figures de lettres et leurs combinaisons ou assemblages; en quoi la mémoire des choses et des mots qu'ils savent déjà, avec ce qu'ils entendent dire continuellement dans le commerce du monde, les aiderait peu à peu à s'en ressouvenir; au lieu qu'en latin ils ne sont aidés de quoi que ce soit; tout leur est barbare et nouveau, ils ne peuvent s'attacher qu'aux caractères et aux combinaisons qu'on leur en montre; ce qui fait qu'ils ne les retiennent qu'avec une extrême peine et un fort long temps, durant lequel il faut les leur rebattre cent fois et cent fois, avant qu'ils s'en puissent ressouvenir une seule fois, n'ayant rien à quoi se tenir, ni les mots, ni les choses, ni ce qu'ils entendent dire tous les jours.

Puis donc qu'il faut se servir de ce que les enfants savent déjà pour leur apprendre ce qu'ils ne savent pas, ce qui est une règle générale et sans exception aucune pour tout ce qu'on veut leur montrer, il serait à propos de ne leur faire lire d'abord que des mots détachés de tout discours, dont ils connaissent les choses, comme ceux qui sont de leur usage, du *pain*, un *lit*, une *chambre*, etc. Mais il faudrait leur avoir fait voir auparavant les figures et les caractères de ces mots dans un alphabet, en ne leur faisant prononcer que les voyelles et les diphtongues seulement, et non les consonnes, lesquelles il ne leur faut faire prononcer que dans les diverses combinaisons qu'elles ont avec les mêmes voyelles ou diphtongues dans les syllabes et les mots.

Car on fait encore une autre faute dans la méthode commune d'apprendre à lire aux enfants, qui est la manière dont on leur montre à *appeler les lettres séparément*, aussi bien les consonnes que les voyelles. Or les consonnes ne sont appelées consonnes que parce qu'elles n'ont point de son toutes seules, mais qu'elles doivent être jointes avec des voyelles et sonner avec elles. C'est donc se contredire soi-même que de montrer à prononcer seuls des caractères qu'on ne peut prononcer que

[1] C'est nous qui soulignons.

quand ils sont joints avec d'autres : car, en prononçant séparément les consonnes et les faisant appeler aux enfants, on y joint toujours une voyelle, savoir *e* qui n'est ni de la syllabe ni du mot ; ce qui fait que le son des lettres appelées est tout différent des lettres assemblées ; ainsi, après que les enfants ont bien appelé l'une après l'autre toutes les lettres d'un mot, ils ne peuvent plus les prononcer assemblées dans ce même mot, parce que la confusion des sons différents trouble leurs oreilles et leur imagination. Par exemple, on fait appeler à un enfant ce mot *bon*, lequel est composé de trois lettres *b*, *o*, *n*, qu'on leur fait prononcer l'une après l'autre. Or *b*, prononcé seul, fait *bé* : *o*, prononcé seul, fait encore *o*, car c'est une voyelle : mais *n*, prononcée seule, fait *enne*. Comment donc cet enfant comprendra-t-il que tous ces sons qu'on lui a fait prononcer séparément, en appelant ces trois lettres l'une après l'autre, ne fassent que cet unique son : *bon* ? On lui a fait prononcer quatre sons, dont il a les oreilles pleines, et on lui dit ensuite : assemblez ces quatre sons et faites-en un, savoir, *bon* : voilà ce qu'il ne peut jamais comprendre, et il n'apprend à les assembler que parce que son maître fait lui-même cet assemblage et lui crie cent fois aux oreilles cet unique son, *bon*.

De même on fait appeler à ce pauvre enfant cet autre mot *jamais*, et on le fait en cette manière, *j-a-m-a-i-s*. Le moyen que cet enfant s'imagine que les six sons qu'on lui a fait prononcer en appelant ces six lettres ne fassent que ces deux-ci : *jamais* ? Car, quand on appelle les lettres de ce mot on prononce séparément *j-a-emme-a-i-esse*. Voilà six ou sept sons dont on prétend qu'il doit former ces deux-ci : *ja-mais*. N'aurait-on pas plus tôt fait de ne lui faire prononcer que ces deux syllabes, *ja-mais*, et non toutes ces consonnes et voyelles séparément ? Ce qui ne fait que brouiller son esprit par cette multitude de sons différents, dont il ne peut jamais faire l'assemblage que vous voulez qu'il fasse, si vous ne le faites vous-même et ne le prononcez plusieurs fois à ses oreilles. Il faut dire le même d'une infinité de mots plus difficiles, *aimoient*, *faisoient*, *disoient*, etc.

C'était déjà un grand progrès. Les Jansénistes en réalisèrent d'autres. « Ils veillent aux petits défauts qui deviennent ensuite incorrigibles ; ils observent la cadence et mettent de l'expression. » Ils ont aussi la préoccupation constante « de faire correspondre les mots à des choses connues » et de faire « raconter sur le champ la lecture » pour s'assurer que le professeur est compris.

L'écriture était enseignée à l'aide de transparents. On cherchait à obtenir une bonne écriture courante plutôt que de la calligraphie. Des passages de la Bible, des maximes, des sentences instructives ou morales servaient de modèles. Ajoutons ici qu'on attribue aux solitaires de Port-Royal le premier usage des plumes en métal.

Sous les ordres d'Angélique Arnauld, sœur du docteur en Sorbonne, un grand nombre de religieuses se vouèrent à l'enseignement. Mais les principes austères des Petites Ecoles relatifs à l'éducation de la femme paraissent moins justes que ceux qui furent appliqués dans l'éducation des garçons. La femme est considérée comme un être porté au mal dès son origine. On doit la soumettre à une éducation compressive qui, tout en favorisant certaines inclinations, surveille la nature, l'arrête parfois, la soutient toujours dans ses faiblesses. La règle doit être plus rigide encore que pour les garçons, car la jeune fille est plus exposée par sa grande sensibilité et sa curiosité imprudente. Les jeunes filles devraient « manger de tout et surtout de ce qu'elles aiment le moins, travailler aux choses qui les rebutent le plus, éviter toute sorte de familiarité les unes envers les autres ».

Ces écoles de religieuses étaient plutôt des classes de piété. La religion faisait le fond des études. Le reste du programme était très restreint et se bornait à la lecture, à l'écriture et à un peu d'arithmétique. Lire, écrire et calculer ! Programme minime, sans doute, mais programme très avancé pour l'époque. En outre, les religieuses pratiquaient l'enseignement mutuel : pour l'arithmétique et le chant, c'étaient les grandes élèves qui donnaient les leçons aux petites. On découvre aussi chez elles les premiers vestiges d'un enseignement ménager. Comme on recevait des jeunes filles de trois à dix-sept ans, les élèves au-dessous de douze ans s'occupaient de la cuisine et des soins du ménage.

Dans son mémoire sur l'*Enseignement secondaire des filles*, Octave Gréard décrit en ces termes la vie des pensionnaires :

« L'étrange émotion que cause, même à des siècles de distance, le spectacle de ces enfants observant le silence ou parlant bas du lever au coucher, ne marchant jamais qu'entre deux religieuses, l'une devant, l'autre derrière, pour empêcher que « ralentissant le pas sous le prétexte d'une incommodité, elles aient entre elles quelque communication » ; passant d'une méditation à une oraison, d'une oraison à une instruction, n'apprenant, en dehors du catéchisme, que la lecture, l'écriture et, le dimanche, « un peu d'arithmétique, les grandes, d'une heure jusqu'à deux, les petites, de deux heures à deux heures et demie » ; les mains toujours occupées pour empêcher l'esprit de s'égarer, mais sans pouvoir s'attacher à leur ouvrage « qui devait plaire d'autant plus à Dieu, qu'elles s'y plairaient moins elles-mêmes » ; combattant toutes leurs inclinations naturelles, méprisant les soins du corps « destiné à servir aux vers de pâture » ; ne faisant rien, en un mot, que dans un esprit de mortification. Qu'on se représente ces journées de quatorze ou de seize heures, se succédant et s'appesantissant sur la tête des « petites sœurs » pendant six ou huit ans, dans une solitude morne, sans que rien y apportât le mouvement de la vie, rien que le son de la cloche annonçant le changement d'exercice ou de pénitence ; et l'on comprendra le sentiment d'inquiétude et de tristesse de Fénelon, lorsqu'il parle des ténèbres de la caverne profonde où le couvent tenait comme enfermée la jeunesse des filles. »

Ainsi Port-Royal a formé des femmes pieuses, des mères dévouées, il leur a inspiré la bonté, l'esprit de sacrifice ; mais il n'a pas affranchi leur caractère, ouvert le chemin à leur intelligence.

Plusieurs maitres de Port-Royal ont acquis une grande célébrité par leurs travaux. Aussi bien a-t-on pu dire avec raison qu'ils sont restés les inspirateurs peut-être les plus autorisés de l'éducation française. C'est d'abord **Nicole**, l'un des auteurs de la *Logique de Port-Royal*. Il publia, sous le titre, *L'Education d'un prince*, une sorte de traité pédagogique applicable, comme

il le dit lui-même, aux enfants de toute condition. Quelques-uns des aphorismes contenus dans cet ouvrage méritent d'être relevés : « L'instruction a pour but de porter les esprits jusqu'au point où ils sont capables d'atteindre ». « Les lumières des enfants étant toujours très dépendantes des sens, il faut, autant qu'il est possible, attacher aux sens les instructions qu'on leur donne, et les faire entrer non seulement par l'ouïe, mais aussi par la vue ». Nicole recommande, en outre, de montrer les lieux historiques sur la carte, de faire voir des images qui représentent des machines, des armes, des costumes, etc.

C'est ensuite **Lancelot**, qui collabora à la *Grammaire générale*, auteur des *Méthodes* pour apprendre les langues anciennes et les langues vivantes. **Arnauld**, le « grand Arnauld », le principal auteur de la *Logique* et de la *Grammaire générale*, composa le *Règlement des études dans les lettres humaines* et les *Eléments de géométrie*. Un *Jardin de racines grecques*, par Lancelot et de Saci, vit également le jour à Port-Royal en 1657. En voici le prologue en vers dû à la plume de Saci :

Toi qui chéris la docte Grèce,
Où jadis fleurit la sagesse,
D'où les auteurs les plus divins
Ont emprunté leurs termes saints
Pour être de nos grands mystères
Les augustes dépositaires,
Entre en ce Jardin, non de fleurs,
Qui n'ont que de vaines couleurs,
Mais de racines nourrissantes
Qui rendent les âmes savantes.

Pour se faire une idée de l'activité pédagogique inouïe de ces solitaires, il faudrait encore mentionner les nombreuses traductions de Guyot, les *Règles pour l'éducation des enfants*, de Coustel, etc.

Les maîtres de Port-Royal possédaient donc sans contredit les grandes qualités de l'éducateur : l'ardeur, la sincérité des convictions, la charité, le respect de la personne humaine, le

dévouement profond et infatigable. Ils ont été d'admirables humanistes, non pas les humanistes de la forme, comme les Jésuites, mais les humanistes de la raison, du jugement. Jugement sain et conscience droite, tel paraît avoir été leur idéal pédagogique.

Un auteur de notre pays, Louis Burnier[1], porte sur eux le jugement suivant auquel nous pouvons nous associer sans réserve :

« A partir de Port-Royal, les méthodes ont pu recevoir plusieurs perfectionnements, mais le fond en est trouvé. Port-Royal simplifie l'étude sans lui enlever pourtant ses salutaires difficultés ; il s'efforce de la rendre intéressante, bien qu'il ne la convertisse pas en un jeu puéril : il n'entend confier à la mémoire que ce qui d'abord a été saisi par l'intelligence ; il n'admet donc que des idées parfaitement claires et distinctes ; peu de préceptes et beaucoup d'exercices : la connaissance des choses et non pas seulement celle des mots : bref, le vrai développement de la pensée et des facultés de l'âme par le moyen de l'étude... Il a jeté, dans le monde, des idées qui n'en sont plus sorties, des principes féconds dont on n'a eu qu'à tirer les conséquences. »

3. Autres écoles catholiques. Borromée, Calasenz et Canisius.

L'église catholique vit aussi surgir à cette époque quelques prêtres qui ont marqué dans les annales de l'école.

Le Concile de Trente, d'ailleurs, voua une partie de ses soins à l'amélioration des écoles dans les pays catholiques. Il

[1] L. Burnier. *Histoire littéraire de l'éducation morale et religieuse en France et dans la Suisse romande.* Tome I. Lausanne, chez Bridel, 1864.

ordonna aux prêtres d'avoir à enseigner la doctrine chrétienne en langue maternelle, non seulement aux adultes, mais aussi à la jeunesse. Les évêques furent invités à s'occuper de ce qui touche à l'enseignement. A la suite de ces ordonnances, les conciles des diverses provinces discutèrent les questions scolaires et de nouvelles écoles furent fondées.

Un des plus zélés défenseurs de l'école fut le cardinal et archevêque de Milan, **Charles Borromée**. A la suite de son premier concile provincial, il prescrivit que tout curé, sans exception, eût à réunir les enfants, le dimanche, pour une instruction religieuse, représentant que c'était là un des devoirs les plus sacrés du prêtre et recommandant d'exhorter de temps en temps les parents à envoyer les enfants au catéchisme. Ce prélat, qui avait sous son obédience la Suisse italienne, ne s'en tint pas aux catéchismes ou écoles du dimanche ; il fonda des écoles pour tous les besoins de son diocèse : écoles primaires, écoles bourgeoises, écoles pour la noblesse, séminaires pour la formation des prêtres, maisons d'orphelins. Le Collège Borromée, à Pavie, destiné à former des ecclésiastiques, acquit une juste célébrité.

Le cardinal Borromée est, en outre, l'auteur du célèbre *Catéchisme du Concile de Trente* ; c'est lui également qui envoya les premiers jésuites en Suisse.

L'espagnol **Joseph de Calasenz** quitta son pays natal pour aller prier à Rome auprès des tombeaux des apôtres et rallumer son zèle aux pieds du souverain pontife. Frappé de la corruption qui régnait dans la ville sainte, il ne tarda pas à voir que cette misère morale provenait de l'oisiveté et du vagabondage des enfants. Il résolut de s'occuper de la jeunesse abandonnée et ouvrit une école dans un pauvre quartier de la ville. Il y réunit cent enfants qui reçurent, outre l'instruction, des livres, des vêtements et même la pension. Les *écoles pieuses*, comme on les appela, prirent de bonne heure une grande extension. Leur renommée se répandit dans toute l'Italie et au delà, en Bohême, en Pologne. Les instituteurs de

ces écoles furent constitués en ordre religieux, l'ordre des « Piaristes » ou pauvres de la mère de Dieu.

Les membres de cette congrégation prêtaient, outre les vœux ordinaires de pauvreté, de chasteté et d'obéissance, celui de se vouer à l'enseignement gratuit des enfants. Bien qu'ils eussent fait vœu de pauvreté, les Piaristes n'en constituaient pas moins une congrégation très riche et possédaient de nombreuses maisons d'éducation. Aujourd'hui, cet ordre compte encore deux mille membres environ, occupant deux cents établissements, spécialement en Hongrie, en Bohême, en Silésie et en Autriche.



Fig. 20. — Petrus Canisius.

Des congrégations enseignantes féminines virent aussi le jour à cette époque, en particulier l'ordre des Ursulines.

Le Père jésuite **Canisius** s'acquit aussi des mérites dans le domaine de l'enseignement. Originaire de Nimègue, il fut pendant longtemps prédicateur de la cour à Vienne, et mourut à Fribourg en Suisse, dans le collège des Jésuites. Auteur d'un catéchisme qui fut introduit dans la plupart des pays catholiques, il fonda la « Corporation de la doctrine chrétienne », dont le but était la propagation de la foi par l'enseignement religieux.

Mais ces efforts, tentés sur divers points des pays catholiques, restèrent isolés. La plus grande partie de la population, surtout dans les campagnes, continuait à croupir dans la plus noire ignorance.

CHAPITRE VIII

La Renaissance et le mouvement philosophique au XVIIme siècle.

CARACTÈRES GÉNÉRAUX DE CETTE ÉPOQUE.

Le XVIme siècle est un des plus importants de l'histoire de la pédagogie, car c'est avec la Renaissance que commence l'éducation nouvelle. Les humanistes et les réformateurs ont frayé les voies à la libre recherche, habitué les hommes à penser par eux-mêmes. D'autre part, la Renaissance italienne, les nouvelles découvertes, en particulier l'invention de l'imprimerie, produisent dans les esprits un mouvement dont les lettres et l'école tireront profit. Une vie nouvelle va circuler dans le peuple et dépasser en intensité celle des siècles précédents. La réforme des études est la conséquence directe de la Renaissance des lettres.

Ce mouvement puissant est né du retour à l'observation et à la nature. Au moyen âge, grâce au fatras scolastique, on avait oublié une chose, à savoir que l'homme développe son intelligence en observant ce qui l'entoure et en étudiant non pas

les livres, mais la nature. A l'encontre de la scolastique, qui entendait plier les esprits aux rigueurs d'un système artificiel et ramener toutes les vérités au syllogisme, la Renaissance cherche les règles de l'éducation dans la connaissance de la nature enfantine ; elle construit, pièce par pièce, la méthode au fur et à mesure des besoins ; elle l'ajuste à la taille de l'enfant au lieu d'introduire ce dernier de force dans le cadre arbitraire d'une méthode préétablie. Les pédagogues du XVIme siècle commencent à comprendre qu'il ne faut pas subordonner l'enfant aux exigences d'un système pédagogique, mais que c'est, au contraire, aux besoins physiologiques et intellectuels de l'enfant qu'il faut plier et façonner la science de l'éducation. Le mot d'ordre doit venir de la nature. Il s'agit d'aider l'enfant à se développer avec une liberté disciplinée dans son milieu naturel, le monde vivant des réalités, au lieu de l'enfermer dans le monde abstrait des livres, des mots et des formules. Lui apprendre à penser pour lui apprendre à vivre ; faire de lui un homme, et de l'homme un citoyen, voilà ce qu'enseignent déjà les hommes de la Renaissance et, en particulier, Rabelais et Montaigne.

Une pédagogie nouvelle est ainsi inaugurée par les travaux des écrivains du XVIme siècle. « A l'éducation du moyen âge, rigoriste et répressive, dit Compayré, qui condamnait le corps à un régime trop sévère, l'esprit à une discipline trop étroite, va succéder, au moins en théorie, une éducation plus large, plus libérale, qui fera sa part à l'hygiène, aux exercices physiques, qui affranchira l'intelligence, jusque-là prisonnière du syllogisme, qui excitera les forces morales au lieu de les comprimer, qui substituera des études réelles aux subtilités verbales de la dialectique, qui donnera le pas aux choses sur les mots, qui, enfin, au lieu de ne développer qu'une seule faculté, le raisonnement, au lieu de réduire l'homme à n'être qu'une sorte d'automate dialecticien, cherchera à former l'homme tout entier, esprit et corps, goût et science, cœur et volonté. »

A cette recrudescence d'intérêt pour les langues anciennes, à ce commerce avec l'antiquité trop longtemps interrompu, la langue maternelle elle-même et les langues vivantes en général trouvent leur compte. Une littérature nationale se forme dans divers pays. C'est ainsi qu'en France, en Italie, en Allemagne, les langues populaires, consacrées et illustrées par des écrivains de génie, prennent de l'extension et deviennent des instruments de propagande intellectuelle. Le goût des arts renait et se répand, suscitant des émotions nouvelles. Mieux connu, l'enfant est traité moins durement. Les écrivains ont de plus en plus le respect de la nature infantile; ils protestent contre les châtiments corporels, et l'école commence à adoucir ses moyens disciplinaires.

On peut, toutefois, reprocher aux pédagogues et moralistes de la Renaissance le culte exagéré de la forme. Enthousiastes de l'antiquité, ils étaient surtout épris de beauté littéraire. On imitait plus que l'on ne critiquait. La mémoire et l'imagination y étaient satisfaites, mais le jugement et le raisonnement étaient négligés. On a pu dire ainsi, et avec raison, qu'une nouvelle superstition, celle de la rhétorique, était sur le point de succéder à la superstition du syllogisme cultivé par la scolastique.

LES PRÉCURSEURS DU MOUVEMENT PHILOSOPHIQUE AU XVIme SIÈCLE.

Parmi ceux qui dénoncent avec le plus de force et d'autorité les défauts des méthodes anciennes, il faut citer en première ligne François Rabelais et Michel de Montaigne. Tous deux doivent être considérés comme les précurseurs du mouvement philosophique du XVIIme siècle.

1. François Rabelais.

Celui que Bacon appelait « le grand railleur de France » transformé en pédagogue, les héros de son fameux roman, *Gargantua et Pantagruel,* proposés en exemples à la jeunesse, voilà qui peut sembler étrange ! Mais pour comprendre le facétieux conteur des faits et gestes de *Gargantua* et de *Pantagruel,* il faut d'abord se convaincre de la sincérité, de la bonne foi, de l'élévation d'esprit de ce grand écrivain. On ne tarde pas alors à découvrir dans son œuvre la première ébauche d'une éducation libérale et déjà toute moderne de l'enfant ; à côté du curé de Meudon, à la verve brutale et dévergondée, il y a l'auteur honnête, profond, qui, certes, vaut bien la peine d'être écouté et suivi quand il parle d'instruction et d'éducation. Partout, aujourd'hui, on considère Rabelais comme un des premiers évangélistes de la pédagogie nouvelle. Un auteur américain, Samuel G. Williams, dans son *Histoire de l'éducation moderne,* célèbre l'auteur de *Gargantua et Pantagruel* pour avoir proposé un plan d'études qui prépare la culture humaine la plus complète qu'on puisse rêver : « Rabelais, écrit-il, n'a rien omis de ce qui est d'une importance vitale dans nos procédés modernes d'instruction ».


FIG. 21. – François Rabelais.

On peut donc parler d'une véritable « pédagogie de Rabelais » ; elle était étayée sur une vaste érudition, qui embrassait

à la fois les langues mortes et les langues vivantes, les sciences naturelles, la théologie, la médecine, le droit, la philosophie et la littérature.

.La division du plan d'éducation de Rabelais respecte les périodes naturelles de la croissance de l'enfant. Voici les parties de ce plan :

Première partie.— La première enfance, depuis la naissance jusqu'à l'âge de trois ans; et la seconde enfance, de trois à cinq ans. Rabelais appelle cette seconde enfance adolescence, selon l'étymologie du mot, qui désigne proprement le temps pendant lequel on commence à grandir.

Deuxième partie. — De cinq ans à l'âge d'homme :

Premier essai d'éducation de Gargantua, selon les méthodes absurdes qui étaient en usage au XVI[me] siècle. — Fâcheux effets de ces mauvaises méthodes. — Le père de Gargantua, Grandgousier, s'en avise à temps, et s'adresse à d'autres pédagogues.

Troisième partie. — La bonne éducation — physique ; — intellectuelle ; — morale ; ou éducation du corps, de l'intelligence, de la volonté.

Quatrième partie. — Les conséquences de cette éducation, dans toute la vie de Gargantua et de Pantagruel.

* * *

Gargantua mène tout d'abord une vie instinctive, grossière ou naïve : « Toujours se vaultrait par les fanges, baislait souvent aux mouches et courait voulentiers après les parpaillons ». Aussi aucune idée juste dans ce cerveau : « croyait que nues fussent pailles d'airain, et que vessies fussent lanternes ».

L'éducation de Gargantua est confiée premièrement aux soins d'un « grand docteur sophiste », maître Thubal Holopherne.

Il est élevé d'après les méthodes de la scolastique ; il subit ce formalisme étroit qui force l'élève à apprendre la charte (l'alphabet) et les livres pendant vingt ans, si bien qu'il est capable de les réciter par cœur au rebours !

L'élève passe son temps à écrire des volumes entiers en gothique, à faire des syllogismes en mauvais latin, qui restent sans influence sur la culture du jugement, « car de raison on n'use point céans ». Aussi bien, après trente-sept années et plus d'études, Gargantua est-il amené devant son père « et se print à plorer comme une vache et se cachait le visage de son bonnet ». En outre, son père « aperceut que en rien ne proufitait et, qui pis est, en devenoit fou, niays, tout resveux et rassoté ».

Il perd ses plus belles années à cette rhétorique bavarde, à ces traités rédigés par demandes et par réponses, à cette logique sophistique dont Rabelais donne un si frappant exemple : « On demande si la Chimère, bourdonnant dans le vide, peut dévorer les intentions secondes ». Ce sujet fut débattu pendant dix semaines au Concile de Constance ! « Barbouillamenta Scoti ! » ajoute Rabelais.

Mais tout va changer. L'auteur oppose à Gargantua un nouvel élève, un adolescent de douze ans, « à la face ouverte, aux yeux asseurez ». Il lui donne un nouveau précepteur, Ponocrate. On renvoie Jobelin, le vieux tousseux, comme on avait déjà renvoyé auparavant maitre Holopherne.

Le nouveau précepteur procède avec une sage lenteur, car « nature ne endure mutations soubdaines sans grande violence ». C'est en se basant sur ses observations et en faisant oublier à l'élève tout ce qu'il a appris, en nettoyant « l'altération et perverse habitude » de son esprit, que Ponocrate entreprend une éducation nouvelle du corps, de l'esprit et du caractère de Gargantua.

A l'éducation que l'on donnait au collège de Montaigu, « collège de pouillerie », Rabelais oppose un travail méthodique et commence par nous faire le tableau de l'emploi d'une

journée, dont les heures sont intelligemment partagées entre les soins à donner au corps, les exercices intellectuels et l'éducation morale et religieuse. Cette dernière prélude aux travaux de la journée, car, dès quatre heures du matin « ce pendant qu'on le frottoit, lui estoit leue quelque pagine de la divine Escripture haultement et clerement ».

Quand l'air est pluvieux et qu'on ne peut sortir de la maison, l'élève s'occupe à des travaux qui mettent le corps et les membres en mouvement; il s'arrête dans les ateliers des peintres, des sculpteurs, des lapidaires, des fabricants de tissus, et des ouvriers de tous genres, « apprenant et considérant l'industrie et invention des métiers ».

Puis Rabelais élabore un programme complet d'enseignement et indique les branches qui doivent être étudiées.

« J'entends et veulx que tu apprennes les langues parfaictement. Premierement la grecque, comme le veult Quintilien; secondement la latine; et puis l'hebraïcque pour les sainctes lettres, et la chaldaïcque et arabicque pareillement, et que tu formes ton style, quant à la grecque, à l'imitation de Platon; quant à la latine, de Ciceron. Qu'il n'y ait histoire que tu ne tiennes en memoire presente, à quoi t'aidera la cosmographie de ceulx qui en ont escript. Des arts liberaulx, geometrie, arithmetique et musique, je t'en donnay quelque goust quand tu estois encore petit, en l'aage de cinq ou six ans; poursuis le reste, et d'astronomie, sçaches-en tous les canons. Laisse-moy l'astrologie divinatrice, et l'art de Lullius, comme abus et vanitez. Du droit civil, je veulx que tu sçaches par cœur les beaux textes et me les confères avecques philosophie.

» Et quant à la cognoissance des faicts de nature, je veulx que tu t'y adonnes curieusement; qu'il n'y ait mer, riviere, ny fontaine dont tu ne cognoisses les poissons; touts les oiseaulx de l'air, touts les arbres, arbustes et frutices des forests, toutes les herbes de la terre, touts les metaulx cachés au ventre des abysmes, les pierreries de tout Orient et Midi, rien ne te soit incogneu...

» Somme, que je voye en toi un abysme de science... »

On le voit, toutes les langues et toutes les sciences sont réunies dans ce plan d'études. Dans sa hâte d'instruire Gargantua, Rabelais veut faire entrer tout le savoir humain

dans la tête de son élève au risque de la faire éclater. En voulant réagir contre la scolastique, il tombe dans l'exagération et recule aussi loin que possible les limites de l'esprit. Comme on l'a dit, il entasse Pélion sur Ossa.

On ne saurait cependant trop insister sur le fait que Rabelais est le premier en date parmi les pédagogues qui entendent mettre l'enfant à l'école de l'observation. La scolastique avait négligé l'étude de la nature. Le milieu ambiant restait pour l'enfant un monde fermé. Rejetant la méthode déductive des syllogismes, Rabelais a recours à l'induction, qui part des faits pour s'élever vers les généralisations. C'est en pleine nature, en face du ciel que Ponocrate et Eudémon « notoient les comètes si aucunes étoient, les figures, situations, aspects, oppositions et conjonctions des astres ». Le lendemain, ils poursuivaient leurs observations « et considéroient si l'état était tel que le soir précédent et dans quels signes entroient le soleil, aussi la lune pour icelle journée ».

La leçon de choses et celle de géographie locale sont instaurées par Rabelais, du moins en théorie. Il fait souvent, en effet, des promenades à travers champs; il étudie les plantes en pleine campagne. En traversant « les prés et autres lieux herbus, ils visitoient les arbres et plantes, les conférants avec les livres des anciens qu'en ont escript... et ils en emportoient les mains pleines au logis ». Les leçons sont données en présence des choses ; car, d'autres fois, « au lieu d'arboriser, ils visitoient les boutiques des drogueurs, herbiers et apothicaires, et soigneusement considéroient les fruits, racines, feuilles, gommes, semences »... Pas trop de leçons didactiques; tout est occasion d'enseignement à ce hardi novateur qui augmente le savoir de son disciple « par une devise joyeuse sur la vertu, propriété, efficace et nature de tout ce qui estoit servi ; du pain, du vin... des viandes, poissons, fruits, herbes, racines et de l'apprest d'icelles ».

Rien n'échappe à la sollicitude du précepteur. Toutes les forces naturelles de l'élève sont appelées à la vie. C'est le cas,

en particulier, des tendances esthétiques qui seront cultivées par les beaux-arts, la musique, la peinture et la sculpture.

Loin d'imiter les scolastiques, il porte son attention sur l'éducation physique, sur l'hygiène et la gymnastique.

Rabelais, qui fut médecin et enseigna l'anatomie à Lyon, n'oublie pas, on le conçoit, les soins à donner au corps.

Sous ses premiers précepteurs, Gargantua n'avait aucune dignité personnelle. Il se peignait des « quatre doigts et du poulce trouvant que soi peigner autrement, laver et nettoyer estoit perdre temps en ce monde ». Mais avec Rabelais le corps va reprendre ses droits. Des exercices corporels nombreux, libres ou réglés, en favorisent le développement. La paume, la balle, l'équitation, la lutte, la natation, il n'est rien que Gargantua ne fasse pour dégourdir ses membres et assouplir ses muscles. Mais, là encore, Rabelais exagère à plaisir pour mieux faire comprendre sa pensée : Ecoutons-le un instant [1] :

« Un autre jour, s'exerçait à la hache, laquelle tant bien brandissait, tant vertement reprenait après chaque coup de pointe, tant souplement abaissait en taille ronde, que il fût passé chevalier d'armes en campagne, et en tous essais.

» Puis brandissait la pique, frappait de l'épée à deux mains, de l'épée bâtarde, de l'espagnole, de la dague et du poignard, armé, non armé, au bouclier, à la cape, à la rondelle.

» Courait le cerf, le chevreuil, l'ours, le sanglier, le lièvre, la perdrix, le faisan, l'outarde. Jouait à la grosse balle, et la faisait bondir en l'air autant du pied que du poing.

» Luttait, courait, sautait non à trois pas un saut, non à cloche-pied, non au saut d'Allemand (car, disait Gymnaste, tels sauts sont inutiles et de nul bien en guerre) ; mais d'un saut franchissait un fossé, volait par-dessus une haie, montait six pas en contre une muraille, et rampait en cette façon à une fenêtre de la hauteur d'une lance.

» Nageait en profonde eau, à l'endroit, à l'envers, de côté, de tout le corps, des seuls pieds, une main en l'air, en laquelle tenant un livre, transpassait toute la rivière de Seine sans icelui mouiller, et tirant par ses dents son manteau,

[1] Dans ce passage, nous transcrivons quelques expressions en français moderne.

comme faisait Jules César; puis, d'une main, entrait par grande force en un bateau, d'icelui se jetait de rechef en l'eau, la tête première, sondait le fond, pénétrait entre les rochers, plongeait ès abysmes et gouffres.

» Puis icelui bateau tournait, gouvernait, menait hâtivement, lentement, à fil d'eau, contre cours, le retenait en pleine écluse; d'une main le guidait, de l'autre s'escrimait avec un grand aviron, tendait la voile, montait au mât par les cordages, courait sur les vergues, ajustait la boussole, faisait prendre le vent aux voiles, bandait le gouvernail.

» Sortant de l'eau raidement, montait en contre la montagne et dévalait aussi franchement; gravissait les arbres comme un chat, sautait de l'un en l'autre comme un écureuil, abattait les gros rameaux comme un autre Milon; avec deux poignards acérés et deux poinçons éprouvés, montait au haut d'une maison comme un rat, descendait puis du haut en bas, en telle composition des membres que de la chute n'était nullement endommagé.

» Jetait le dard, la barre, la pierre, la javeline, l'épieu, la hallebarde, bandait à la force des reins les fortes arbalètes de passe, visait de l'arquebuse à l'œil, affutait le canon, tirait à la butte, au papegai, du bas en amont, d'amont en aval, devant, de côté, en arrière, comme les Parthes.

» On lui attachait un câble en quelque haute tour, pendant en terre : par icelui, avec deux mains, montait, puis dévalait si raidement et si assurément que plus ne pourriez parmi un pré bien égalé. On lui mettait une grosse perche appuyée à deux arbres; à icelle se pendait par les mains, et d'icelle allait et venait sans des pieds à rien toucher, qui à grande course on ne l'eût pu rattraper. »

L'éducation religieuse et morale enfin est empreinte d'un sentiment sincère de piété. Rabelais s'élève contre les exercices religieux purement extérieurs où les lèvres parlent et où le cœur reste froid. Il réclame l'adoration intérieure et non pas « vingt-six ou trente messes » ou « des kyrielles avec son diseur d'heures ». Les pratiques superficielles n'ont rien de commun avec la vraie piété. La lecture des textes sacrés est recommandée, ainsi que l'adoration intime et personnelle du grand « plasmateur de l'univers », qu'il faut révérer, prier et supplier. La journée achevée « si prioient Dieu le créateur en l'adorant, et ratifiant leur foy envers luy, et le glorifiant de sa bonté immense ; et lui rendant grâce de tout le temps

passé, se recommandoient à sa divine clémence pour tout l'advenir, ce faict, entroient en leur repos ». Rien d'étonnant de voir Rabelais être sur le point d'embrasser le protestantisme, dont les doctrines répondaient à sa conception du monde et de la destination de l'homme.

Rabelais appartient à l'école de l'enseignement éducatif. Pour lui le but de l'éducation est la formation des solides qualités morales, des hautes vertus. Sans la vertu, le savoir n'est rien. Gargantua s'adresse à son fils en ces termes :

« Pourquoy, mon filz, je te admoneste qu'employes ta jeunesse à bien proufficter en estudes et en vertus... Mais parce que, selon le saige Salomon, sapience n'entre point en ame malivole, et science sans conscience n'est que ruyne de l'ame, il te convient servir, aymer et craindre Dieu, et en luy mettre toutes tes pensées, tout ton espoir... Aye suspectz les abus du monde. Ne metz ton cœur à vanité : car ceste vie est transitoire ; mais la parolle de Dieu demoure eternellement. Soys serviable à tous tes prochains, et les ayme comme toy-mesme. Revere tes precepteurs, fuy les compagnies des gens esquelz tu ne veulx point ressembler ; et les graces que Dieu te a données, icelles ne reçoipz en vain. Et quand tu cognoistras que tu auras tout le sçavoir de par delà acquis, retourne vers moi, afin que je te voye, et donne ma benediction devant que mourir. »

Sur un point seulement, Rabelais, précurseur de nos éducateurs modernes, est moins progressiste qu'Erasme, que Vivès et d'autres, c'est en ce qui a trait à l'éducation de la femme. Le curé de Meudon ne croit pas à l'égalité sociale et intellectuelle de la femme et de l'homme. Ce n'est point un féministe. Il entend ne rien faire pour faciliter à la femme l'accès en « l'officine de Minerve ».

Pour l'éducation de l'esprit, on l'a vu, au lieu d'étouffer, de comprimer, de corriger, Rabelais demande de favoriser, de développer, d'encourager. En lieu et place de lois, règlements et programmes qui enserrent l'enfant, il réclame la liberté réglée, seule capable de provoquer et de développer toutes les puissances de l'être. Au point de vue moral enfin, par l'exemple

et le précepte, il a montré ce que doit être la maîtrise de soi par laquelle on arrive à la maîtrise des autres.

Ainsi, il faut le reconnaître, l'homme qui fut tour à tour cordelier, médecin, juriste, curé, conseiller de plusieurs grands seigneurs ecclésiastiques, savant considérable et universel, écrivain de grand renom, a été aussi un pédagogue avisé qui n'a pas dédaigné de montrer comment on doit s'y prendre pour faire des hommes et « accoucher des âmes ».

2. Michel de Montaigne.

On peut en dire autant de **Montaigne**, qui appartient à la seconde moitié du XVIme siècle (1533-1592). Il naît au moment où la Renaissance ouvre aux esprits chercheurs des horizons nouveaux. Son père, épris des idées de l'époque, élève son fils en toute douceur et liberté, sans rigueur ni contrainte. Le jeune Michel reçoit ses premières leçons au château familial de Saint-Michel de Montaigne, près de Bergerac. Sous la conduite de précepteurs, il y apprend le latin sans livres, sans grammaire et sans règles, sans châtiments et sans larmes, par la simple conversation. A six ans, il entre au collège de Guyenne, où il poursuit l'étude des humanités, en particulier celle du latin. Grâce à la préparation qu'il a reçue à la maison paternelle, le jeune homme brille plus tard dans la langue latine, au point d'éclipser parfois ses professeurs. Puis il étudie le droit à Toulouse, entreprend de longs voyages pour connaître les hommes et leurs institutions. Plus tard, il est nommé conseiller au Parlement, à Bordeaux. Il devient même maire de cette ville. C'est là qu'il se lie avec La Boëtie. En 1556, il épouse Françoise de la Chassaigne, fille d'un conseiller au

Parlement de Bordeaux. Il en eut six filles, dont cinq moururent en nourrice, comme il le déclare lui-même. Après s'être démis de sa charge de maire, il se retire dans la solitude, où il vit de loisirs et d'étude et commence à écrire ses *Essais,* qui eurent de son vivant trois éditions. Il mourut d'une esquinancie en 1592 et fut enseveli dans l'église des Feuillants, à Bordeaux.

Montaigne n'est pas un homme d'école, un pédagogue au sens propre du mot. Il n'a pas non plus la prétention d'écrire une théorie de l'éducation. C'est un charmant causeur qui, dans les trois livres de ses *Essais,* parle de mille et une choses et, entre autres, dans le Livre Ier, au chapitre XXIV, du *Pédantisme,* et au chapitre XXV de *l'Institution des enfants* [1]. Le premier de ces chapitres fixe le but de l'éducation, le second en détermine la méthode.



Fig. 22. — Michel de Montaigne.

Montaigne a écrit ces pages sous une triple influence.

Il y a d'abord l'influence de l'antiquité. Montaigne est un disciple de Socrate. C'est lui qui a dit du penseur grec « qu'il a fait descendre la philosophie du ciel sur la terre ». Socrate, en effet, utilitaire de l'éducation, voulait que l'on apprît la géométrie jusqu'à ce que l'on fût capable de mesurer exactement un terrain, l'astronomie, assez pour reconnaître les divisions de la nuit, du mois et de l'année.

Montaigne ne tient pas d'autre langage. Il ne conçoit les sciences qu'au service de notre vie. « Après qu'on lui aura appris ce qui sert à le faire plus sage et plus meilleur, on l'entretiendra ce que c'est que logique, physique, géométrie, rhétorique. Il est en ces sciences plus d'une enfonçure où il est inutile de pénétrer, car la meilleure part des sciences

[1] *Institution* est ici employé dans le sens étymologique du mot. Il signifie à la fois *instruction* et *éducation* (d'où le mot instituteur et institutrice).

qui sont en usage est hors de notre usage, et il vaut mieux, suivant l'institution de Socrate, borner le cours de notre estude en icelles où fault l'utilité ». Tout pour l'usage, voilà la fin de l'éducation, tout par l'usage, voilà quelle en sera la méthode.

Tout par l'usage, disons-nous. Très peu de règles, très peu de livres : le grand livre, c'est le monde; la grande école, c'est la place publique. Point d'enseignement didactique et absolu, mais un enseignement proportionné à « la portée » de l'âme des disciples, qu'il faut étudier d'abord : « Je ne veux pas qu'il (le maître) invente et parle seul; je veux qu'il escoute son disciple parler à son tour. » C'est ainsi que procédait Socrate. Il faut donc « faire trotter » les élèves devant soi, puis, suivant une pittoresque expression, leur faire mettre en « cent visages » ce qu'ils viennent d'apprendre. « A cet apprentissage, tout ce qui se présente à nos yeux sert de livre suffisant ». Un tel enseignement débarrasse de bien des préjugés; Montaigne dit : « Point de préjugés de castes et de pays ». Socrate, lui, se disait citoyen du monde, tandis que nous avons pour la plupart « la vue raccourcie à la longueur de notre nez ».

Sur d'autres points, Montaigne procède de Platon, quand il montre, par exemple, que l'enseignement doit être attrayant, quand il proscrit la brutalité des punitions serviles, qui révoltent ou abrutissent les âmes bien nées.

Sur un point, en particulier, il est bien d'accord avec Platon. On connaît la définition de l'éducation par ce dernier : « La bonne éducation est celle qui donne au corps et à l'âme toute la perfection dont ils sont capables ». « Ne faisons pas des âmes estropiées », dit Montaigne. Que l'étude soit mesurée; la philosophie consiste non à tout apprendre, mais à s'étudier et à se perfectionner sans cesse. L'idée féconde du développement harmonique de l'âme et du corps, Montaigne l'a de Platon, et c'est par Montaigne qu'elle est arrivée jusqu'à nous.

Il serait aisé de montrer tout ce que Montaigne doit, en

outre, à Xénophon, à Plutarque et surtout à Aristote, celui qu'il appelle le « Monarque de la doctrine moderne ».

En deuxième lieu, Montaigne est sous l'influence directe de la Renaissance.

On sait ce que valaient les magisters à cette époque. Clément Marot en dit :

En effet, c'estoient de grans bestes
Que les regens du temps jadis :
Jamais je n'entre en paradis
S'ilz ne m'ont perdu ma jeunesse?

et Erasme prétend qu'il n'y a « rien de plus prompt aux coups qu'un professeur français ». Rabelais est du même avis : « Il ne se feut pas fait scrupule, dit-il, de mettre le feu au collège de Montaigu » et il porte sur les pédants de son temps un jugement sévère, mais juste : « Leur sçavoir n'était que besterie, abastardissant les bons et nobles esprits et corrompant toute fleur de jeunesse... Tempeste feut un grand fouetteur d'escholiers au collège de Montaigu. Si par fouetter pauvrets petits enfants, escholiers innocents, les pédagogues sont damnez, il est, sur mon honneur, en la roue d'Ixion ».

Une vive réaction va se manifester chez Montaigne contre ces violences, ainsi que contre le vieux système de la scolastique. Il est surpris de voir la jeunesse passer son temps sur les subtilités incroyables et les problèmes les plus bizarres.

Avec Erasme, Montaigne veut sortir de ce labyrinthe de questions et en finir avec ce jeu malfaisant des sophistes. Erasme et Montaigne, dans des pays différents, à des époques différentes du même siècle, ont dit les mêmes choses sur le pédantisme et beaucoup d'autres questions scolaires : Le *Traité de l'Education libérale des enfants*, écrit par Erasme en latin, doit être considéré comme la préface de l'*Institution des enfants*.

Il reste enfin à examiner l'influence que l'éducation individuelle a eue sur les idées pédagogiques de Montaigne.

Montaigne est né gentilhomme et il reste gentilhomme. Il essaie de former non un grammairien ou un logicien, mais un fils de famille, un enfant de maison. Son indignation contre les mauvais traitements procède moins du sentiment de la dignité humaine outragée que d'une sorte de révolte aristocratique contre ces suppôts crottés, ces pédants crasseux qui osent porter la main sur des enfants de bonne maison. Il se souvient de l'éducation qu'il a reçue dans son château et en parle en ces termes :

« J'accuse toute violence en l'éducation d'une ame tendre, qu'on dresse pour l'honneur et la liberté. Il y a je ne sçais quoy de servile en la rigueur et en la contraincte ; et tiens que ce qui ne se peult faire par la raison et par prudence et adresse, ne se faict jamais par la force. On m'a ainsin eslevé : ils disent qu'en tout mon premier aage je n'ay tasté aux verges qu'à deux coups, et bien mollement. J'ay deu la pareille aux enfants que j'ay eu : ils me meurent tous en nourrice ; mais Léonor, une seule fille qui est échappée à cette infortune, a atteint six ans et plus sans qu'on ayt employé à sa conduite et pour le chastiement de ses fautes pueriles (l'indulgence de sa mère s'y appliquant ayseement) autre chose que parolles et bien douces. Et quand mon désir seroit frustré, il est assez d'autres causes ausquelles nous prendre, sans entrer en reproche avec ma discipline, que je sçais estre juste et naturelle. J'eusse été beaucoup plus religieux encores en cela vers des masles, moins nais à servir, et de condition plus libre : j'eusse aymé à leur grossir le cœur d'ingenuité et de franchise. Je n'ay veu autre effect aux verges, sinon de rendre les ames plus lasches ou plus malicieusement opiniastres ».

Montaigne condamne ainsi la dureté du régime dans les collèges de son temps « ces geaules de la jeunesse captive » et se prononce pour une discipline tempérée, à la fois bonne, indulgente et ferme. Il l'a baptisée du nom de « douceur sévère ». Son régime disciplinaire ne dérive point, d'ailleurs, d'une bonté qui laisse tout passer, mais d'une sollicitude active qui est attention, discernement, indulgence et, au besoin, sévérité.

L'influence des idées de l'époque sur les écrits de Montaigne se manifeste aussi dans la manière dont il conçoit l'éducation

intellectuelle. Cette éducation est très superficielle. C'est celle d'un gentilhomme. Son élève doit savoir un peu de tout, mais rien à fond. Il serait peu séant à un gentilhomme de pénétrer trop avant dans les choses. Ce sont les cuistres de profession qui, pour gagner leur vie, s'ensevelissent dans la science. Le but est de former un homme cultivé, non pas un érudit.

Même étroitesse dans ses réflexions sur l'éducation féminine. Sur ce point encore il partage les erreurs de son temps. L'instruction ne peut que nuire aux charmes naturels de la femme. Il estime que « les bien nées doivent se contenter de faire valoir leurs propres et naturelles richesses, et ne pas cacher leurs beaultez sous des beaultez estrangieres. Qu'elles vivent aymées et honorées, elles n'ont et ne sçavent que trop pour cela : il ne faut qu'esveiller et réchauffer les facultez qui sont en elles ».

Il refuse le jugement à la femme et en donne pour preuve le fait qu'entre ses enfants, la mère aime surtout les plus faibles ou ceux qui lui pendent au cou !

La culture intellectuelle véritable ne lui est pas nécessaire. Cette culture est-elle même possible ? Montaigne en doute, à preuve que, forcé de faire quelques concessions à la femme qui désire s'instruire, il s'exprime comme suit : « Si toutefois il leur fasche de nous ceder en quoy que ce soit et veulent par curiosité avoir part aux livres, la poésie est un amusement propre à leur besoing ».

Disciple des anciens, disciple de la Renaissance, car il est impossible qu'Erasme, que Vivès, que Ramus, que Rabelais même aient écrit et parlé en vain pour lui, enfin fils lui-même de cette éducation de la Renaissance, Montaigne unit et confond en lui ces trois influences. Ascétisme et autorité, voilà la scolastique et tout le moyen âge ; humanité et individualisme, voilà tout Montaigne.

Sa méthode peut se résumer en un mot, l'action ; son idée pédagogique dominante, c'est la nécessité de former le jugement et de rendre l'homme meilleur par le savoir qu'on lui

communique. L'histoire, par exemple, est une « estude d'un fruit inestimable », pourvu que le précepteur ne s'attarde pas aux faits, mais vise plutôt à dégager la leçon morale que les faits comportent. « Ce qu'il faut étudier, c'est moins la date de la ruyne de Carthage que les mœurs de Hannibal et de Scypion, ny tant où mourut Marcellus que pourquoy il feut indigne de son debvoir qu'il mourust là ». Et ailleurs : « Le gaing de notre estude, c'est en estre devenu meilleur et plus sage ».

Au lieu de faire ici une analyse des plus beaux chapitres de ses ingénieux et profonds *Essais (Le Pédantisme, de l'Institution des enfants, de l'Affection des pères aux enfants)*, citons plutôt une page magistrale où Montaigne fait la critique des méthodes régnantes, s'élève contre le verbiage, et se pose en champion du principe de l'enseignement éducatif, qui devait être une des conquêtes de la pédagogie des siècles suivants :

« A la mode de quoy nous sommes instruicts, il n'est pas merveille, sy ny les escholiers, ny les maistres n'en deviennent pas plus habiles. De vray, le soing et la despense de nos peres ne visent qu'à nous meubler la teste de science : du jugement et de la vertu, peu de nouvelles. Nous nous enquerons volontiers : « Sçait-il du latin ou du grec, escrit-il en vers ou en prose ? » Mais s'il est devenu meilleur ou plus advisé, c'estoit le principal, et c'est ce qui demeure derriere. Il falloit s'enquerir qui est mieulx sçavant, non qui qui est plus sçavant. Nous ne travaillons qu'à remplir la memoire, et laissons l'entendement et la conscience vuides. Tout ainsi que les oyseaux vont quelquefois à la queste du grain, et le portent au bec sans le taster, pour en faire bechee à leurs petits : ainsi nos pedans vont pillotants la science dans les livres et ne la logent qu'au bout de leurs levres, pour la degorger seulement et mettre au vent.

» Si notre ame n'en va un meilleur bransle, si nous n'en avons le jugement plus sain, j'aymerais aussi cher que mon escholier eust passé le temps à jouer à la paulme ; au moins le corps en serait plus alaigre. Voyez-le revenir de là aprez quinze ou seize ans employez ; il n'est rien si mal propre à mettre en besongne, tout ce que vous y recognoissez davantage, c'est que son latin et son grec l'ont rendu plus sot et

plus presomptueux qu'il n'estait party de la maison. Il en debvait rapporter l'ame pleine, il ne l'en rapporte que bouffie, et l'a seulement enflée au lieu de la grossir. Ces maistres ici sont de tous les hommes ceux qui promettent d'estre les plus utiles aux hommes, qui non-seulement n'amendent point ce qu'on commet, comme fait un charpentier et un maçon, mais l'empirent et se font payer de l'avoir empiré... Or, ce n'est pas assez que notre institution ne nous gaste pas, il faut qu'elle nous change en mieux... »

Le grand moyen d'instruction, pour l'auteur des *Essais*, c'est l'expérience et non la science « livresque » (le mot est de lui), c'est l'observation des choses et le commerce des hommes. Les choses doivent précéder les mots. Les idées concrètes nous servent à concevoir les abstractions, les généralisations. Sur ce point, Montaigne est bien le précurseur de nos maîtres modernes. Il est de l'école de Coménius, de Rousseau, de Pestalozzi, de Herbart et des contemporains.

« Pour apprendre à bien juger et à bien parler, tout ce qui se présente à nos yeux sert de livre suffisant : la malice d'un page, la sottise d'un valet, un propos de table, ce sont autant de nouvelles matières.

» A cette cause, le commerce des hommes y est merveilleusement propre, et la visite des païs estrangiers..., pour en rapporter principalement les humeurs de ces nations et leurs façons, et pour frotter et limer nostre cervelle contre celle d'aultruy.

» La leçon se fera tantost par devis, tantost par livre...

» L'enfant sondera la portée d'un chascun, un bouvier, un maçon, un passant. Qu'on luy mette en fantaisie une honneste curiosité de toutes choses : tout ce qu'il y aura de singulier autour de luy, il le verra ; un bastiment, une fontaine, un homme, le lieu d'une bataille ancienne, le passage de Cesar ou de Charlemagne.

» Que notre disciple soit bien pourvu de choses : les paroles ne suyvront que trop.

» Le monde n'est que babil, et ne veis jamais homme qui ne die plus tost plus que moins qu'il ne doibt. Toutefois, la moitié de nostre aage s'en va là : on nous tient quatre ou cinq ans à entendre des mots, etc...

» Ce n'est pas à dire que ce ne soit une belle et bonne chose que le bien dire : mais non pas si bonne qu'on la faict ; et suis despit de quoy nostre vie s'embesongne toute à cela. »

L'auteur des *Essais* insiste à réitérées fois sur l'abus des livres : « Je ne veulx pas qu'on emprisonne ce garson : je ne veulx pas qu'on corrompe son esprit à le tenir à la gehenne et au travail, à la mode des aultres, quatorze ou quinze heures par jour, comme un portefaix... »

Les connaissances n'ont par elles-mêmes que peu d'importance. Savoir est peu de chose. L'essentiel, c'est d'assimiler et de tirer parti de ce que l'on sait. Le travail du lecteur ressemble à celui des abeilles qui « pillotent de çà et de là les fleurs; mais elles en font après le miel, qui est tout leur; ce n'est plus thym ni marjolaine ». Trop de connaissances accablent le cerveau. Lisons avec réflexion, en dominant par un jugement personnel les pensées de l'auteur, sans jamais être dominé par elles et s'y asservir. « Il ne faut pas seulement loger chez soy la science, il la faut espouser. »

L'esprit de la méthode qu'on a appelée plus tard plus ou moins justement « méthode intuitive » et dont les « leçons de choses » sont une des applications principales, est déjà dans Montaigne. Eveiller et satisfaire la curiosité de l'enfant ; faire sortir la leçon pour lui, non abstraite et toute faite d'un livre, mais vivante et réelle, des faits qu'il observe et qu'il interprète ; « mettre en cent visages » ensuite, c'est-à-dire faire cent applications diverses de ce que l'on a appris ; « ma science est d'apprendre à vivre », répète-t-il sans cesse. Le latin appris après le français et même après les autres langues vivantes : « Je vouldrois premierement bien savoir ma langue et celle de mes voisins où j'ay le plus ordinaire commerce ». Telles sont quelques-unes de ses idées didactiques.

Il faut lire, relire avec lenteur et méditer longuement Montaigne pour l'apprécier à sa juste valeur et goûter ses réflexions fines et pénétrantes, ses vues neuves et hardies. Il préfère l'éducation à l'instruction, et l'éducation morale prend le pas sur l'éducation intellectuelle. Faire des intelligences ouvertes, capables de tout entreprendre, des cœurs sensibles sachant aimer ce qui est digne de l'être, faire des

hommes enfin « qui puissent faire toutes choses et n'aiment à faire que les bonnes », voilà ce que veut ce pédagogue discret et mesuré. La modération est le trait dominant de ses théories sur l'éducation. Enseigner, c'est choisir, a-t-il l'air de dire. Entre les diverses facultés, il s'attache surtout à former le jugement ; entre les diverses connaissances, il recommande, de préférence, celles qui font les esprits sensés et fermes, les consciences droites. « Mieux vaut à ses yeux une tête bien faicte qu'une tête bien pleine. » A l'encontre de Rabelais, qui veut faire entrer tout le savoir dans la tête de son élève, Montaigne montre qu'il ne s'agit pas d'accumuler, d'entasser des connaissances, mais de s'en assimiler ce qu'une intelligence avisée peut en digérer sans fatigue. « En un mot, dit Compayré, tandis que Rabelais s'attable au banquet de la science, avec une avidité qui rappelle la gloutonnerie des repas pantagruéliques, Montaigne est un gourmet délicat qui veut seulement satisfaire avec discrétion un appétit modéré. »

Voilà pourquoi, malgré quelques lacunes, malgré quelques erreurs incontestables, la pédagogie de Montaigne, faite de bon sens, de discernement et de modération, mérite encore d'être admirée aujourd'hui, comme autrefois.

3. Pierre Charron.

Montaigne trouva un continuateur dans **Pierre Charron** (1541-1603) avec lequel il se lia si étroitement qu'il lui permit, par testament, de porter les armes de sa famille.

Charron s'inspire des idées de Montaigne ; souvent il arrange méthodiquement et précise les pensées éparses des *Essais ;* quelquefois même il copie textuellement. On trouve les idées de Charron dans son *Traité de la Sagesse,* en trois livres. Le

chapitre quatorze du Livre III mérite surtout de retenir l'attention. L'auteur y donne des prescriptions, suivant la philosophie du temps, en vue d'élever des enfants sains, vigoureux et raisonnables. La mère doit, autant que possible, nourrir son enfant elle-même. Il doit être de bonne heure et peu à peu endurci à l'air, au chaud, au froid. Le but de l'éducation est triple : « former l'esprit, dresser le corps, reigler les mœurs ». Les « propos », c'est-à-dire ce que l'on dit et présente à l'enfant, doivent être « des choses grandes, sérieuses, nobles et généreuses ». C'est pourquoi on prendra des sujets dans l'antiquité : « l'histoire grecque et romaine est la plus belle leçon du monde ». Les principaux moyens de développement sont les sciences naturelles et morales, « la nature et la vertu, ce que nous sommes et ce que nous devons estre ». A la morale appartiennent, suivant lui, « les politiques, œconomiques, les histoires ». L'esprit de l'enfant doit devenir universel, c'est-à-dire qu'il doit considérer le monde tout entier comme le livre dans lequel il doit lire. Les âmes les plus belles et les plus nobles sont précisément les âmes universelles, les plus libres. Cet « esprit universel » est formé par les voyages, par le commerce avec des étrangers et par la littérature et l'histoire de toutes les nations. Dans la formation des mœurs, le précepteur doit craindre de provoquer indirectement l'apparition de défauts : le mensonge, par exemple, découle souvent d'une discipline trop rigide. Que l'enfant n'obtienne rien par la colère ou par les larmes. Ne le flattons jamais.

Enfin Charron parle en fort bons termes « de la procédure et formalité que doit tenir l'instructeur de la jeunesse », autrement dit de la méthode et de la technique de l'enseignement. Il recommande d'interroger souvent l'écolier, de lui faire dire son avis sur tout ce qui se présente : « Ceci est le rebours du style ordinaire, qui est que le maistre parle tousjours seul, et enseigne cet enfant avec authorité, et verse dedans sa teste, comme dedans un vaisseau, tout ce qu'il veut ».

CHAPITRE IX

Les principaux philosophes et pédagogues du XVIIme siècle.

1. François Bacon.

François Bacon, baron de Vérulam, naquit à Londres le 22 janvier 1561. Il fut conseiller de la reine Elisabeth, puis chancelier de Jacques Ier. Il mourut dans la disgrâce et l'oubli le 9 avril 1626.

Sans doute il n'a jamais enseigné et l'on ne trouve dans ses ouvrages que quelques remarques éparses sur l'éducation ; mais ses considérations touchant une méthode d'observation plus rationnelle de la nature ont exercé indirectement une grande influence sur l'école et sur l'enseignement.

Bacon est considéré comme le père du réalisme moderne. Aux axiomes d'Aristote et aux raisonnements des docteurs sophistes, il veut substituer des faits et des preuves.

La Restauration des sciences (Instauratio magna) est le titre de son grand ouvrage. C'est à la fois une encyclopédie et un traité de philosophie. Des deux parties qu'il comprend, la seconde, le *Novum organum*, renferme, sous forme d'apho-

rismes, l'exposé de sa nouvelle méthode scientifique. Il ne faut pas qu'on étudie la nature dans les livres et par le syllogisme, qui ne peut que confirmer, mais jamais découvrir. On lit ce que les auteurs disent des pierres, des plantes, des animaux, des phénomènes qui nous entourent, mais on n'examine ni les uns ni les autres avec ses propres yeux. Par une dialectique subtile, on établit toute une science fictive, imaginaire, qui ne repose que sur des hypothèses et l'on croit avoir tout trouvé ! « L'homme, dit Bacon, est le serviteur et l'interprète de la nature. Il agit et connait en proportion de ce qu'il a appris par l'observation directe et par les réflexions que l'observation lui a suggérées, mais là se borne son action, il ne peut en savoir plus. Aucune force humaine ne peut dénouer ni briser la chaîne des causes naturelles ; la nature n'est vaincue que par l'obéissance à ses lois. Aussi les efforts de l'homme, science et puissance, doivent-ils s'unir, car c'est l'ignorance des causes qui rend généralement l'expérience infructueuse. Cette ignorance provient de ce que nous ne considérons pas les choses elles-mêmes, mais seulement leur image ; habitués dès la jeunesse à placer les mots au lieu des choses, à les employer pour être compris de chacun, nous les prenons involontairement pour elles, nous prenons le signe de la chose pour celle-ci. Et cependant les mots ne nous disent nullement ce que les choses sont, il les annoncent simplement. Seules l'observation et l'expérience conduisent à la vraie connaissance. »



FIG. 23. — François Bacon.

Le philosophe anglais appelle les docteurs de la scolastique « des philosophes sombres et chancelants ». Non pas qu'il

rejette entièrement la philosophie d'Aristote et des Anciens. Aristote, par exemple, avait déjà manié l'induction, mais elle ne reposait que sur le raisonnement et non sur l'expérimentation. Il allait du particulier au général, mais non du connu à l'inconnu. Bacon, lui, ne procède pas par raisonnements; il expérimente et ses théories se basent réellement sur l'expérimentation. Il demande « qu'on remplace ces notions incertaines ou inexactes par une compréhension claire, vraie et intelligente de la nature; que l'on s'élève pas à pas par une marche graduelle, des qualités et des propriétés extérieures à la connaissance et à l'expression des lois générales de l'ordre universel ». La nature doit être interrogée. Par une observation patiente et persévérante, on lui arrache ses secrets et, par une expérimentation bien coordonnée, on vérifie les découvertes faites. Dans ce travail, il faut procéder avec ordre, aller du connu à l'inconnu, du facile au difficile, du particulier au général et éviter les généralisations trop hâtives.

Dans l'enseignement proprement dit, le penseur anglais veut que les leçons de choses fournissent d'abord des connaissances positives, qui, tout en développant l'intelligence, servent d'éléments au langage.

Bacon a frayé des voies jusqu'alors inconnues à la pensée scientifique. L'éducation ne devait pas tarder à ressentir le contre-coup de cette nouvelle doctrine. Le travail abstrait de l'esprit, la comparaison stérile des propositions et des mots, l'art de la dialectique et du raisonnement syllogistique font place à l'étude concrète de la réalité, à l'observation directe et féconde de la nature, à l'interprétation lente et patiente des faits par l'induction, qui nous permet de nous élever à la découverte des lois les plus générales.

Cette révolution scientifique inaugurée par Bacon est ainsi le prélude de toute une rénovation pédagogique.

2. *René Descartes.*

Le Tourangeau **René Descartes**, né à La Haye, n'est pas non plus un philosophe de l'éducation au sens strict du mot. Il n'a jamais abordé directement le problème de l'éducation; mais son système a changé la direction de l'esprit humain. En définissant chacun à leur manière la nature et la destinée de l'homme, les philosophes touchent aux problèmes de l'éducation. C'est ainsi que l'homme qui, comme il le dit lui-même, « ne fit autre chose pendant neuf ans que rouler çà et là dans le monde, tâchant d'y être spectateur plutôt qu'acteur dans les comédies qui s'y jouent », l'auteur du *Discours de la méthode*, a exercé sans contredit une influence décisive sur les destinées de l'éducation.



Fig 24. — René Descartes.

Son petit opuscule, si court et si plein, intitulé *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*, devrait être entre les mains de tous les maîtres. C'est un beau chapitre de logique et de pédagogie théorique, qui a préparé, par les règles de sa dialectique serrée, l'établissement d'une nouvelle théorie de l'éducation. Cet ouvrage a été, dans le domaine des lettres et des sciences exactes, ce qu'a été le *Novum organum* dans celui des sciences naturelles.

Jamais révolution en philosophie n'a été exposée en des termes plus simples. Descartes fait d'abord la critique de

l'éducation de son temps et le procès de la fameuse éducation des Jésuites, dont il avait été l'élève au collège de La Flèche. Descartes voyage, fait le métier de soldat, apprend de ci de là, mais trouve dans tout ce qu'on lui a appris fort peu de ces certitudes dont il a besoin pour s'orienter au milieu des systèmes, des doctrines, des lois, des institutions diverses. Pour conquérir la sécurité du savoir, il s'agit de confier à la raison le contrôle de toutes les vérités. Dans ce but, Descartes pose son premier grand précepte : « Ne recevoir jamais aucune chose pour vraie, que je ne la connusse évidemment être telle ». Cette première règle est capitale. C'était la substitution du libre examen, de la réflexion, de la raison, à la croyance aveugle. La libre recherche était à tout jamais inaugurée. Un rude coup était ainsi porté à la scolastique d'Aristote, à la routine impuissante, aux procédés mécaniques, aux exercices de mémoire qui empêchaient toute production originale.

Partant de ce premier précepte et de cette résolution non moins importante : « Ne comprendre rien de plus en mes jugements que ce qui se présenterait si clairement et si distinctement à mon esprit, que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute », Descartes va à la recherche de la vérité et construit tout le système de la philosophie cartésienne.

Ces principes marquent l'avènement de la science et de la philosophie modernes. Le moyen âge et la scolastique ne connaissaient qu'une seule méthode, une méthode universelle : le raisonnement déductif, dont le syllogisme est le type et qui consiste à rapprocher deux vérités pour en tirer une troisième, était la seule méthode de recherche. Mais la déduction suppose toujours les vérités générales données. Elle n'en produit elle-même qu'autant qu'on lui en fournit. Il doit donc y avoir une autre méthode pour découvrir ces vérités premières qui ne se démontrent pas. Celles-ci sont ou des principes universels, ou des faits particuliers. Ces derniers sont immédiatement donnés dans l'expérience, point de

départ de la science. Mais l'expérience n'est pas en elle-même une méthode. La méthode consiste dans l'interprétation de l'expérience. Elle doit nous conduire du particulier au général, à l'universel en suivant un ordre rigoureux. Le maître doit être clair, précis, méthodique, afin que l'enfant, qui a droit à la rigueur de la démonstration, puisse voir l'évidence des notions. Le précepte pédagogique que nous tirons de son système, c'est la règle de l'évidence, règle essentielle à l'école. Descartes recommande de « diviser la difficulté en autant de parties qu'il convient pour la mieux résoudre ». Il conseille, autrement dit, l'analyse, moyen nécessaire et infaillible avec les jeunes intelligences trop faibles pour saisir une idée complexe. Il entend « conduire les pensées par ordre, des plus simples et des plus faciles aux plus composées » et demande une progression bien coordonnée dans les idées, condition du succès intellectuel.

Les recettes pédagogiques, que l'on trouve parsemées dans les manuels « ne rien laisser passer qui n'ait été bien saisi, enseigner sans lacunes », etc., ne sont que l'application de cette règle cartésienne.

Descartes, croit, en outre, à l'égale aptitude des esprits à connaître et à comprendre. « Le bon sens, nous dit-il, est la chose du monde la mieux partagée... » La puissance de bien juger, de distinguer le vrai d'avec le faux, est naturellement égale en tous les hommes. Il devient donc possible à chacun de l'exercer, et, dès lors, d'arriver à la vérité. Celle-ci n'est plus le privilège de quelques esprits dirigeant la masse. La vérité appartient à tout le monde. Cela ne signifie-t-il pas, en dernière analyse, que tous les hommes ont droit à l'instruction et que l'école doit être ouverte à tous les enfants ? A y regarder de près, on découvrirait ici les premiers vestiges du principe de l'obligation scolaire.

Notons encore l'importance que Descartes accorde à la puissance de l'éducation sur la formation et le développement des esprits justes et éclairés.

« Ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon : le principal est de l'appliquer bien. » C'est la méthode qui nous apprend à le bien appliquer. A quoi nous servirait d'avoir un esprit meublé des connaissances les plus diverses, si nous ne savions en tirer aucun profit, en faire aucune application ? La méthode doit diriger et conduire l'esprit, elle est, en éducation, d'une importance souveraine. L'essentiel, ce n'est pas le savoir, c'est la direction que ce savoir fait prendre à l'esprit. Voilà ce qui se dégage du « Discours de la méthode », au point de vue de l'éducation. Les faits en eux-mêmes n'ont pas une grande valeur, si on ne les considère que comme des matériaux à accumuler dans l'esprit et non pas comme des moyens, des instruments de développement de l'intelligence. Dans ce chef-d'œuvre de l'esprit français, Descartes a montré que l'instruction se fait par le dedans, par le développement des qualités intérieures de justesse et de précision. Cette doctrine, claire et simple, devait bientôt servir de règle dans les écoles et prendre la place de la philosophie d'Aristote et des sophismes du moyen âge.

La *Congrégation de l'Oratoire*, fondée à Rome vers 1570, est la première qui ait appliqué les principes de Descartes à l'enseignement. Parmi les pères de l'Oratoire, il convient de citer **Malebranche**, qui continua l'œuvre de Descartes. Il avait une confiance absolue dans la raison humaine et croyait que, seule, elle pouvait donner l'idée de la vérité simple et claire ; mais il est dans l'erreur, quand il prétend qu'on peut nourrir l'enfant de vérités abstraites et que l'instruction par les sens doit être condamnée.

3. *Wolfgang Ratich.*

En Allemagne, **Wolfgang Ratich** (en allemand Ratke, en latin Ratichius), est le premier pédagogue important qui cherche à organiser l'enseignement d'après les idées nouvelles. Il écrit et enseigne à peu près à la même époque que celle où Bacon publie son *Novum Organum*, c'est-à-dire dans la première période de la Guerre de Trente ans.

Il naquit à Wilster, dans le Holstein, fit des études de théologie à Hambourg et à Rostock, voyagea en Angleterre, en Hollande, en Suisse, puis, après cette vie errante, finit par se fixer à Francfort-sur-le-Mein. Le jour de l'élection de l'empereur (7 mai 1612), il se présenta aux seigneurs assemblés et au monde entier comme un rénovateur de l'enseignement en proposant : 1° de fonder des écoles où, par une méthode nouvelle, on apprendrait les langues mortes et les langues vivantes très rapidement ; 2° d'établir une école allemande où, dans la langue maternelle, on enseignerait tous les arts et toutes les sciences; et 3° d'introduire dans toute l'Allemagne, afin de consolider la paix, une même langue, le haut allemand, un même gouvernement et une même religion. Plusieurs princes qui l'avaient entendu avec intérêt et sympathie lui accordèrent leur appui. L'un d'entre eux, celui d'Anhalt, l'appela à Köthen pour y organiser l'enseignement d'après ses idées. Dans les classes de jeunes filles et dans les trois classes inférieures des garçons, on ne devait enseigner que l'allemand; les deux suivantes étaient consacrées au latin et la sixième au grec. Les maîtres devaient recevoir les instructions méthodiques nécessaires de Ratich lui-même. Le prince

d'Anhalt fit imprimer, à grands frais, les manuels d'enseignement conçus d'après les idées du directeur.

Mais maîtres et élèves n'étaient point habitués à cette méthode nouvelle. De graves dissentiments ne tardèrent pas à éclater entre le directeur et ses collaborateurs. De vives critiques se firent entendre : on reprochait à Ratich de négliger trop le catéchisme et la musique, de laisser régner l'indiscipline dans les classes, d'accorder trop de temps libre et trop de récréations aux élèves. Le jour où Ratich se permit des remarques plus ou moins déplacées à l'endroit du prince, son protecteur, celui-ci le fit arrêter et ne le relâcha qu'après avoir obtenu de lui la déclaration catégorique « qu'il avait plus promis qu'il n'avait pu tenir ». Ratich reprit sa vie errante, retrouvant encore l'appui des princes et des gouvernants, entre autres celui du chancelier suédois Oxenstiern, qui lui permit de faire à nouveau l'essai de sa méthode. Mais le chancelier scandinave était trop clairvoyant pour ne pas s'apercevoir bientôt que Ratich s'entendait fort bien à dénoncer les maux de l'école, mais que les remèdes qu'il proposait étaient insuffisants à les guérir. Ratich mourut en 1635.

Principes essentiels de Ratich. Sa méthode d'enseignement des langues est basée sur l'étude d'un seul ouvrage. A ce point de vue, il peut être considéré comme un précurseur du Français Jacotot.

Dès que l'élève a acquis la connaissance des lettres et des syllabes, il peut commencer l'étude proprement dite de la langue. Le maître prend une partie de l'ouvrage choisi (ouvrage moral et attrayant) ; il le traduit deux fois mot à mot, pendant que les élèves suivent avec attention. Le livre fini, on recommence, mais tandis que la première demi-heure est remplie par une troisième traduction du professeur, la seconde l'est par une traduction des élèves, enfin une cinquième ou une sixième sont faites par les élèves seuls.

Ce premier travail est destiné à fournir le vocabulaire. Un second s'attache à l'étude de la grammaire. Le profes-

seur montre une application des règles dans l'auteur traduit, puis il en fait trouver d'autres. La grammaire n'est jamais étudiée avant la langue, mais après elle et par elle. La grammaire une fois comprise, le professeur reprend la lecture de l'auteur et expose chaque morceau deux fois. Il fait ainsi une traduction littéraire, traduction reprise à nouveau par les élèves jusqu'à correction parfaite. Suivent enfin les exercices de style. Le maître montre aux élèves comment on imite chaque phrase ou comment on la modifie en changeant le nombre, le genre, la personne, le temps, etc. Ayant ainsi étudié Térence, les élèves devaient savoir parler et écrire le latin et pouvaient passer à la classe de Cicéron et de Virgile.

Cette méthode, longue et souvent fastidieuse, est moins intéressante que les neuf principes généraux qui y président :

1. *Tout doit être enseigné d'après l'ordre et le cours de la nature. Ce qui violente la nature ou la contrarie l'affaiblit et l'égare.* Excellent aphorisme, que Ratich n'a guère observé, sinon il n'eût pas commencé l'étude des langues par Térence.

2. *Il ne faut apprendre qu'une chose à la fois. On ne cuit pas ensemble dans la même marmite de la bouillie, de la viande, du lait, du poisson et des légumes.* Nous sommes d'accord, mais encore faut-il s'entendre. Fera-t-on manger des mois durant de la bouillie, puis pendant plusieurs mois de suite de la viande, puis du lait, puis du poisson, puis des légumes? Un repas n'est-il pas composé de plusieurs mets? Si la nature est opposée à une trop grande diversité, ne souffre-t-elle pas aussi d'une trop grande uniformité ?

L'esprit ne se nourrit pas plus pendant plusieurs mois de Térence ou de grammaire que le corps ne se nourrit uniquement de poisson ou de légumes. L'âge, le degré de développement des élèves, les connaissances précédemment acquises déterminent le choix des études.

3. *Il faut souvent répéter la même chose.* La répétition donne des résultats surprenants, prétend Ratich. Oui, dirons-nous,

mais à la condition de ne pas être poussée au point d'émousser l'intérêt et de devenir ennuyeuse.

4. *Tout doit être appris d'abord dans la langue maternelle.* Cette innovation est la plus féconde de toute l'œuvre pédagogique de Ratich. Il lui restera le mérite d'avoir donné à la langue maternelle, à la langue allemande, le pas sur les langues anciennes. Le fossé creusé par le latin entre les lettrés et le peuple va être définitivement comblé. La langue maternelle est ainsi la base des études linguistiques : les autres langues seront étudiées par la langue maternelle, qui servira de terme de comparaison.

5. *Tout sans contrainte. La contrainte et la férule, contraires à la nature, dégoûtent la jeunesse de l'étude. L'esprit de l'homme apprend avec plaisir tout ce qu'il doit retenir. Au maître donc le pur enseignement et au correcteur la discipline.* La première partie de cet aphorisme doit être approuvée; la seconde prête à la discussion. Dans la classe, le professeur ne doit qu'enseigner; il ne s'occupera pas des questions de discipline, qu'il laisse aux soins d'un scolarque ou adjoint. Mais où en serions-nous aujourd'hui si, pour chaque classe, il fallait trouver un correcteur attitré chargé d'infliger les punitions?

6. *Rien ne doit être appris par cœur. Il ne faut confier à la mémoire que ce qui lui parvient par le canal de l'intelligence.* Les travaux de mémorisation seront remplacés par des répétitions fréquentes. Il y a là une réaction compréhensible, mais exagérée, contre l'abus de la récitation littérale.

7. *Uniformité et harmonie en toutes choses.* Cette règle s'applique surtout à l'enseignement des langues, qui doivent être étudiées d'une manière identique, de manière à mettre en évidence les parties semblables, la similitude favorisant l'acquisition et la conservation des connaissances. Enseigner d'abord les parties de la grammaire communes à toutes les langues avant de passer à ce qui leur est particulier; aller du connu à l'inconnu; rattacher les notions nouvelles aux notions déjà

acquises, voilà, certainement, des principes que ne rejetteraient pas les maîtres d'aujourd'hui.

Nous pouvons passer plus rapidement sur les deux derniers principes de Ratich :

8. *Etudier d'abord l'objet en lui-même, puis les détails et modifications de cet objet* et

9. *Procéder, en tout, par l'induction et l'expérience.* Ici, nous sommes ramenés aux principes de Bacon et de Descartes : ne rien admettre par autorité, sans preuve et raison. Nous ne pouvons qu'acquiescer; mais Ratich va trop loin quand, pour faire table rase du passé, il rejette toute l'antiquité (Vetustas cessit, ratio vicit : l'antiquité succombe et la raison triomphe), comme si l'antiquité et la raison étaient opposées l'une à l'autre !

Enfin Ratich dit que *de nombreuses récréations sont nécessaires ;* aussi bien en donnait-il après chaque heure de leçon pour reposer l'esprit de l'enfant.

On le voit, la didactique de Ratich, appliquée essentiellement à l'étude des langues, est parfois assez bizarre. Mais le traiter de charlatan, comme le font certains auteurs, est injuste. Sans doute Ratich laissait l'enfant trop passif; il lui demandait trop peu de travail, ne lui imposait aucun devoir à la maison. Dans son programme, il négligeait les branches réales, surtout les sciences naturelles. Son système d'éducation renferme cependant de saines parties. Ce que La Ramée demandait pour le français, Ratich l'a exigé pour l'allemand, le jour où il a placé la langue maternelle au premier rang des objets d'étude et où il s'est élevé avec force contre les anciennes méthodes, contre l'enseignement routinier et la mémorisation machinale.

4. J.-A. Coménius.

Pendant longtemps le nom de **Coménius** a été presque ignoré dans les pays de langue française. Il a fallu le mot fameux de Michelet dans « Nos fils », pour tirer de l'oubli le nom de celui qui a été sans contredit un des premiers apôtres de la pédagogie moderne. L'auteur de « L'Etudiant » appelle Coménius « un beau génie, doux, fécond, savant universel ». Il le considère comme le plus grand pédagogue du XVII[me] siècle. La postérité a confirmé ce jugement. Faut-il rappeler ici la date du trois centième anniversaire de sa naissance (28 juin 1892), où le monde scolaire a célébré l'œuvre féconde de ce fertile écrivain et de ce maître expérimenté ? Ce jubilé a fait éclore une quantité d'ouvrages sur le pédagogue slave, et une association internationale, dite « de Coménius », fondée à cette occasion, s'est donné pour but de propager ses idées et de répandre ses écrits.

Il serait long de suivre Coménius dans ses voyages à travers l'Europe, séjournant et enseignant dans plus de vingt villes : à Prerau et à Fulnek, à Lissa et à Elbing, à Saros-Patak, à Amsterdam, à Berlin, à Londres, à Prague, à Stockholm, à Danzig, à Görlitz, à Hambourg, à Leiden, à Norrköping, à Stettin et à Thorn. Il faudrait tout un volume pour retracer la vie tourmentée de Coménius, dont l'activité embrasse une période de plus de cinquante années.

Fixons-en au moins les traits essentiels.

Jean-Amos **Komensky** (Coménius est la forme latinisée de son nom) naquit à Nivnitz, aux confins de la Hongrie, à une lieue du village hongrois de Brod, le 28 mars 1592. Son père, Martin, était meunier et tirait son origine du village de

Komma, en Moravie. Orphelin à l'âge de dix ans, le petit Jean n'entra dans une école latine qu'à seize ans. Il garda de ses premières études un souvenir attristé. Les écoles étaient des chambres de torture pour l'intelligence. Par sa religion, il se rattachait à la communauté des doux frères Moraves (Herrenhuter), qui se distinguent par la fermeté de leur foi et l'austérité de leur vie. Comme il devait devenir pasteur, il se rendit aux universités de Herborn (Hesse-Nassau) et de Heidelberg pour y étudier la théologie ; il voyagea en Hollande et probablement aussi en Angleterre, s'initia aux idées de Bacon et de Ratich, pour rentrer enfin dans sa patrie en 1614.



FIG. 25. — J.-A. Coménius.

Il fut d'abord directeur des écoles de Prerau, près d'Olmütz; puis il fut nommé prédicateur à Fulnek, en Silésie, où il composa son premier ouvrage, une grammaire pour faciliter l'étude du latin, et entreprit la réforme des écoles.

La guerre de Trente ans éclate sur ces entrefaites et, avec elle, les persécutions contre les frères Moraves. Après la bataille de Prague, Fulnek est pris par les Impériaux et saccagé. Coménius y perd tout ce qu'il possède, entre autres ses manuscrits et, affirme Seyffarth, sa femme et ses deux

filles. Il s'enfuit à Brandeis, dans le nord-est de la Bohême, puis à Sloupna, près des sources de l'Elbe. C'est là qu'il commença à écrire, dans sa langue maternelle, sa *Didactica magna* ou méthodologie, dont il voulait faire un manuel destiné à relever les écoles moraves. Un édit de bannissement le force à quitter la Moravie et à s'établir à Lissa, en Pologne (Posnanie), où il trouve une nouvelle sphère d'action, d'abord comme instituteur et ensuite comme directeur des écoles de toute la colonie des frères Moraves, qui peuplaient ce petit bourg.

En 1631 parut le premier de ses trois grands ouvrages. Jusque-là, il avait écrit en tchèque. Les éléments hétérogènes dont se composait cette colonie le forcèrent d'avoir recours au latin. Le *Janua linguarum reserata* (Porte des langues ouverte) est une imitation d'un manuel composé par un jésuite irlandais et qui, paru au commencement du XVII[me] siècle, avait déjà vu huit traductions. Cette imitation, écrite en tchèque et en latin, fit oublier l'original et fonda définitivement la gloire de Coménius. Le *Janua linguarum* fut traduit en douze langues européennes et asiatiques, en arabe, en persan, en mongol même.

Vers la même époque (1640), il écrivit de nouveau, mais en latin, sa *Didactica magna*, composée en tchèque de 1629 à 1632. La *Grande didactique*, toutefois, ne fut imprimée que plus tard, à Amsterdam, dans le recueil des œuvres complètes de l'auteur.

En 1641, sur les instances de Samuel Hartlib, un des amis et admirateurs de Coménius, le Parlement anglais adressa un appel à ce dernier pour l'engager à venir travailler à la réforme des écoles du Royaume-Uni. Coménius séjourna donc à Londres. Les troubles politiques, dont la révolution de 1648 devait être la conséquence, le forcèrent d'accepter l'offre généreuse d'un riche suédois de Norrköping, Louis de Gerr, qui l'attira dans sa ville et, plus tard lui accorda une pension quand, pour se soustraire aux travaux purement linguistiques qui

l'occupaient outre mesure à Norrköping — le chancelier suédois Oxenstiern l'avait chargé d'écrire des manuels d'enseignement — il fut allé se fixer dans la petite ville prussienne d'Elbing, sur les côtes de la Baltique.

La *Nouvelle méthode des langues (Methodus linguarum novissima)* vit le jour dans cette ville. Elle avait pour objet de faire marcher de front trois études que Coménius résumait par cette formule : l'idée — le mot — la chose, ou penser — parler — agir.

En 1648, le pédagogue tchèque fut élu évêque de la communauté des frères Moraves de Lissa, où il avait déjà passé douze années de son existence. Il n'y resta que deux ans. Le prince hongrois Rakoczi l'invita à venir dans ses domaines fonder une école modèle d'après ses principes pédagogiques. Cette école de Patak, ou mieux Saros-Patak, devait, suivant Coménius, compter sept classes. Par suite de l'incapacité des maitres qui lui étaient adjoints, il ne parvint à en organiser que trois : *le vestibule, la porte* et *l'atrium*. Pendant son séjour à Patak, en revanche, il travailla au plus connu de ses ouvrages, à l'*Orbis pictus*, qui devait faire de lui un pédagogue de premier rang dans le domaine de la pratique, aussi bien que dans celui de la théorie de l'éducation. L'*Orbis pictus*, ne parut qu'en 1658, à Nuremberg.

Après la mort du prince Rakoczi, son protecteur, nous retrouvons le pédagogue morave à Lissa, mais cette ville est brûlée de nouveau, cette fois par les catholiques polonais. Coménius, à 74 ans, doit reprendre le chemin de l'exil et sa vie errante. Par Stettin et Hambourg, il se rend à Amsterdam, où il trouve un refuge et publie une édition complète de ses œuvres. Il ne devait plus quitter cette ville. C'est là qu'il entre en rapports épistolaires avec notre compatriote, le Zurichois J.-J. **Redinger**, plus tard instituteur à Amsterdam et recteur à Frankenthal. Cette correspondance, qui jette un jour nouveau sur la pédagogie de Coménius, nous montre tout l'ascendant qu'il exerçait sur ses contemporains. Le 15 novem-

bre 1671, il termina, dans la métropole de la Hollande, cette vie douloureuse et agitée, qui, par plus d'un côté, rappelle celle de Pestalozzi; il avait vécu ses derniers jours exempt enfin des soucis matériels, grâce à la générosité de Laurent de Geer, le fils de son ancien protecteur.

Coménius a écrit plus de quatre-vingts ouvrages sur des sujets théologiques et pédagogiques. Nous nous arrêtons aux trois principaux.

1. La *Grande Didactique*, cette *Instauratio magna* de la pédagogie, est un des traités les plus remarquables qui aient été écrits sur la science de l'éducation. Elle mérite de prendre place à côté de l'*Institution oratoire* de Quintilien, de l'*Institution des Enfants* de Montaigne, des *Pensées* de Locke, de l'*Emile* de Rousseau. Récemment une nouvelle traduction s'en est publiée à Vienne. Il est à regretter que nous n'en ayons pas une traduction française complète.

Coménius y expose ses idées sur l'éducation et sur l'organisation des écoles. Il est impossible de faire ici une analyse, même très succincte, d'un ouvrage qui embrasse 190 pages de la grande édition in-folio des œuvres complètes de l'auteur. Coménius commence par y adjurer les magistrats et les gouvernants de fonder des écoles : s'il peut être apporté quelque remède à la corruption du genre humain, ce ne sera que par une sage et prévoyante éducation de la jeunesse.

Selon lui, l'homme a une triple vie : végétative avant la naissance, animale et raisonnable sur la terre, spirituelle dans le ciel.

L'homme doit acquérir trois choses : la science, la vertu et le sentiment religieux. Le germe de ces choses existe en lui, mais l'éducation est nécessaire pour le développer. Cette éducation doit être donnée dans les écoles publiques où tous les enfants des deux sexes doivent participer aux avantages de l'école et recevoir un enseignement complet sur toutes choses.

Coménius développe ensuite son programme et sa méthode d'enseignement.

Dans le domaine de la didactique, il ouvre des voies nouvelles à l'enseignement. La marche à suivre doit être sans doute conforme au but à atteindre, mais surtout à la nature de l'enfant. Elle doit se régler sur les lois de l'esprit, tenir compte de l'ordre d'apparition et de développement des facultés, faire appel aux stimulants en rapport avec l'âge et les forces de l'enfant. Il donne ainsi à l'enseignement une base psychologique.

La *Nouvelle Méthode*, d'autre part, fixe aussi les points principaux de la didactique. Ils sont au nombre de trois : le parallélisme des choses et des mots, la gradation ininterrompue de l'instruction, enfin la sollicitation de l'activité de l'élève. Une bonne partie de l'art d'enseigner est dans ces trois principes, qui seront développés plus tard par les modernes, en particulier par Pestalozzi.

« Apprendre, c'est progresser d'une notion connue à une notion inconnue. Il y a trois choses à considérer : le connu, l'inconnu et le mouvement intellectuel pour passer du premier au dernier. » On ne doit aborder un nouveau point que si le précédent est bien saisi. Il faut aller du facile au difficile, de peu à beaucoup, du simple au composé, du proche à l'éloigné. Le travail intellectuel ne sera profitable à l'enfant que si c'est son œuvre personnelle. Le critère de la connaissance est dans les applications que l'on en sait faire, autrement dit le pouvoir doit être uni au savoir. « A l'esprit qui pense » et à « la langue qui parle », il faut ajouter « la main qui produit ». Par des exercices pratiques gradués, l'enfant s'élèvera peu à peu à la production libre et personnelle.

Il demande une culture rationnelle de la mémoire : « l'élève n'apprendra rien par cœur qu'il n'ait compris ». Il blâme l'abus de la récitation littérale. Il s'agit de confier à la mémoire « les choses qui sont le corps et non les mots qui ne sont que l'habit ». Pour assurer la ténacité et la fidélité du souvenir, il recommande de ne donner que des idées claires, peu nombreuses, de les répéter souvent afin qu'elles se con-

servent et de les enchaîner logiquement afin qu'elles s'associent et se reproduisent aisément.

L'art de l'enseignement n'exige rien d'autre qu'une judicieuse disposition du temps, des choses et de la méthode. « Cette disposition doit être basée sur la nature, comme sur un roc inébranlable, car « l'art ne peut faire qu'imiter la nature ». Tout ce qui est naturel avance de lui-même. »

L'enseignement doit être facile, solide, prompt, succinct. Il doit parler aux sens, donner aux élèves la connaissance des objets car, comme il le répète souvent après Bacon, « il n'y a rien dans l'intelligence qui n'ait été auparavant dans les sens », c'est-à-dire « qu'il n'y a pas de pensée qui ne dérive d'une sensation ». Donc ne décrivons pas les objets aux élèves, mais montrons-les leur. Ne leur faisons pas apprendre des définitions et des règles abstraites, mais exerçons-les à les découvrir par des exemples. La connaissance commence par la perception sensible. Elle est conduite à la memoire qui la fixe. Par induction, l'entendement tire de ces vérités particulières des vérités générales.

Suivant Coménius, l'organisation des écoles comporte des périodes définies. Le progrès va de l'enfance à l'âge d'homme et les vingt-quatre premières années de la vie qu'il faut traverser avant d'entrer dans une carrière libérale se divisent en portions bien tranchées : la première enfance, l'enfance, l'adolescence, la jeunesse, chacune de ces périodes comprenant un cycle de six années d'études.

Quelles écoles faudra-t-il pour ces quatre âges distincts? 1° *L'école du sein maternel* (materni gremii) ou sur les genoux de la mère, comme dit Coménius. C'est l'école maternelle, la même que celle dont parle plus tard Pestalozzi, quand il nous montre ce que doit être cette première éducation donnée par la mère dans la chambre de famille *(Wohnstube)*. L'école maternelle, qui a pour but d'exercer les sens et d'apprendre à distinguer les objets environnants, doit se trouver dans chaque famille. La famille dispose, en effet, de tous les élé-

ments nécessaires pour jeter les bases solides de l'enseignement futur. Elle prépare les sciences naturelles par l'observation du pain, de l'eau, du feu, des pierres, des plantes, des animaux, par les noms et les usages des membres. Les couleurs, les fleurs, les images, le jeu des miroirs préparent à la physique. L'observation du soleil, de la lune, des étoiles, de leur mouvement et de leurs phases défriche le terrain à la cosmographie.

Coménius expose ensuite son plan d'organisation scolaire. Les conditions matérielles, l'emplacement de l'école le préoccupent, comme, avant lui, l'Espagnol Louis Vivès. Il demande un préau où les élèves puissent prendre leurs ébats et veut que la maison d'école soit d'un aspect gai et riant.

2° *L'école élémentaire publique* ou école primaire, ou encore populaire, qui cultive la langue maternelle. Elle doit se trouver dans chaque commune. L'école primaire, comme l'école maternelle, reçoit les enfants des deux sexes. Coménius n'est point d'avis qu'on n'y doive envoyer que les filles et ceux des garçons qui seront voués plus tard aux travaux manuels; il estime mauvais que les enfants destinés par les parents à une instruction plus complète entrent directement au gymnase. Tous les enfants doivent passer par l'école élémentaire, parce que tous, aussi bien ceux qui apprendront le latin que ceux qui ne l'apprendront pas, doivent connaître la langue maternelle, base de tout l'enseignement. Vouloir commencer par une langue étrangère, c'est apprendre à monter à cheval avant de savoir marcher. Les enfants resteront dans cette « schola vernacula » — ainsi dénommée parce que les Romains appelaient la langue populaire la langue « vulgaire », *vernacula* — de six à douze ans.

Voici le programme fort complet, comme on peut en juger : religion et morale, langue maternelle, arithmétique, géométrie, chant, les principaux faits de l'histoire et de la géographie, les éléments des sciences naturelles. A cela viennent s'ajouter les notions indispensables sur les métiers et les

arts. Il est bon de remarquer, en outre, que ce programme primaire forme à lui seul un tout encyclopédique, une « somme » ou *pansophie* pour reprendre le mot de Coménius, soit un cycle d'études complet, qui n'est pas un commencement, qui se suffit à lui-même et sur lequel peut venir ou ne pas venir se greffer l'enseignement des langues anciennes, suivant le cas.

Coménius veut que tout soit enseigné à tous. Il n'entend pas par là que tous les enfants doivent suivre les cours de l'école latine et de l'académie ; ce qu'il demande, c'est que la *schola vernacula* ou école primaire donne à tous des notions suffisantes, quoique élémentaires, sur l'ensemble des connaissances humaines. Il veut, en outre, que les écoles supérieures soient acccessibles à tous ceux qui montrent des aptitudes, et non pas seulement aux enfants des riches et des nobles ; c'est pour cela que l'école primaire ne doit pas être l'école des pauvres, mais l'école de tous où se formeront, sans distinction de condition sociale, tous ceux que leur zèle et leurs talents désigneront ensuite pour la carrière des hautes études.

Par ses idées, Coménius est un précurseur. On ne peut qu'admirer un homme qui, il y a trois siècles déjà, était un apôtre de l'école « unique » ou de l'éducation « intégrale ». De nos jours, il eût été un vaillant partisan de ce que nous sommes convenus d'appeler dans la Suisse française du nom, assez étrange d'ailleurs, de « raccordement ».

3° *L'école latine* ou *gymnase* reçoit les enfants de douze à dix-huit ans, auxquels est destiné un enseignement plus complet ; l'école latine correspond à l'enseignement secondaire classique de nos jours. Il doit y en avoir une dans chaque ville. Ainsi l'étude du latin est reculée jusqu'à l'âge de douze ans. Le programme de l'école latine rappelle celui de l'école secondaire classique actuelle.

La lutte, si vive aujourd'hui, des anciens et des modernes, les justes revendications des partisans d'une réforme de

l'enseignement des langues mortes, les modifications déjà apportées çà et là à cet enseignement, toute cette littérature que ces questions si brûlantes ont fait éclore, ne se trouvent-elles pas déjà chez Coménius et ne sont-elles pas comme un lointain écho de sa pensée ?

4° *L'académie*, couronnement des études, offre l'enseignement supérieur aux jeunes gens sortis du gymnase et âgés de dix-huit à vingt-quatre ans. L'académie doit se trouver dans chaque royaume ou dans chaque grande province. Les études y sont « universelles ».

La *Grande Didactique* renferme encore beaucoup d'autres considérations, qui prouvent que Coménius avait déjà conçu les principes essentiels de la pédagogie moderne dans toute leur netteté et leur étendue.

C'est ainsi qu'il considère la discipline, l'ordre, comme absolument nécessaires à l'école. « Sans discipline, l'école est un moulin sans eau; car, ajoute-t-il, quand l'eau n'arrive plus sur le moulin, il s'arrête. » Quand la discipline fait défaut, tout est en souffrance. Mais ce n'est ni par les cris ni par les coups que le maître l'obtiendra; c'est par la vigilance et l'attention. La punition ne doit jamais être un acte de vengeance. Elle se propose moins de punir l'enfant qui a failli, que d'empêcher le renouvellement de la faute. Le gouvernement des enfants est une œuvre d'amour et de sagesse, qui entend élever et non écraser. La discipline doit rendre meilleur, et la punition, si elle est nécessaire, doit avoir pour but l'amélioration morale du coupable. Peu à peu la discipline sera acceptée par l'élève, dont l'âme s'inclinera volontairement vers le bien.

La *Porte des langues ouverte* (Janua linguarum reserata) est le perfectionnement de l'ouvrage, également appelé *Porte des langues*, du jésuite Bateus. La Préface de la *Porte d'Or* montre déjà ce que l'auteur se propose de faire : « La plupart de ceux qui s'adonnaient aux lettres s'envieillissaient dans l'étude des mots, et on mettait dix ans et plus à l'étude

de la langue latine ; on y employait même toute sa vie avec un progrès fort mince, et qui ne répondait pas à la peine qu'on se donnait. Mais si l'élève doit passer tant d'années à apprendre le latin, quand apprendra-t-il les choses ? » Donc ne séparons jamais l'idée du mot ; la connaissance des mots doit servir à acquérir celle des choses, « car les mots sans les choses sont des écales sans amande, un fourreau sans glaive, des ombres sans corps, des corps sans âme. Il faut mettre les mots avec les choses, les choses avec les mots ». L'étude de la langue et celle des choses marcheront ainsi de front.

La méthode doit être active et la grammaire cesser d'être un pur verbiage confié à la mémoire. En étudiant les mots, on apprendra aussi les choses qu'ils désignent et ces choses prépareront à d'autres études. Ainsi quand le jeune homme aura terminé ses classes, à dix-huit ans, il saura parler et écrire en latin de toutes les choses modernes et il aura une connaissance sérieuse de la vie.

La pédagogie progressiste de notre auteur se fait une loi de n'apprendre à l'enfant que des mots désignant des objets connus de lui. Il distribue en classes, dans un ordre méthodique, toutes les choses usuelles. Il en distingue cent, qui fournissent autant de lectures successives où l'enfant trouvera des mots et des phrases appropriés au développement de son intelligence. Il conçoit un cours de leçons élémentaires sur les choses en général et il met à contribution tous les vocables usuels du latin. Il choisit donc les plus communs et les plus utiles. Il en trouve environ huit mille qu'il enchâsse dans mille périodes, les premières courtes et à un seul membre, les autres plus longues et à plusieurs membres. Enfin il met souvent les contraires à côté des synonymes, note le genre, la conjugaison, les dérivés, les composés et les figures de rhétorique. C'est la raison pour laquelle il donne à cet ouvrage le nom de « Pépinière ».

Suivre la marche de la nature et présenter d'abord à l'enfant non pas la grammaire, qui est la forme, mais la

matière, c'est-à-dire les mots arrangés en phrases claires et de plus en plus compliquées; associer le mot et l'objet et, dans l'étude de ces objets, commencer par les plus rapprochés et les plus familiers pour terminer par les plus éloignés, tel est le résumé de cette pédagogie nouvelle.

La traduction française de ce vocabulaire général parut en 1643. On y voit au milieu le mot latin ou la phrase latine, à droite le mot allemand ou la phrase allemande; à gauche, le mot français ou la phrase française.

Coménius ne se contenta pas de demander un livre pour chacune des années de l'école populaire : ces livres, il les fit. Après la *Porte des langues ouverte,* il publia pour l'école de Saros-Patak trois livres classiques : le *Vestibulum* ou vocabulaire comprenant cinq cents phrases sur les choses, leurs qualités, les actions, leurs modifications et les éléments correspondants de la grammaire ; la *Janua,* qui montre la charpente de la langue et qu'il ne faut pas confondre avec la *Porte d'Or;* l'*Atrium,* enfin, qui initie l'élève au beau langage et le prépare à entrer dans « le palais des auteurs dont l'étude rend sage et éloquent ».

Le dernier ouvrage de Coménius, et le plus connu est l'*Orbis pictus,* qui n'est autre que l'achèvement du précédent; c'est la *Porte d'Or* ornée de figures. Le texte différait peu de celui de la *Janua ;* tous deux partaient du principe : « les choses et le langage doivent aller la main dans la main, car les mots sans la connaissance des choses sont vides ». C'est le même travail, raccourci et fractionné en cent-cinquante-trois chapitres. Il a réalisé par cette œuvre, d'une manière définitive, le principe de l'enseignement intuitif, qui place les choses avant les mots. Coménius s'y montre un intelligent précurseur de celui qui a dit : « L'intuition est la base de toutes nos connaissances », quand il s'écrie : « Viens avec moi, mon fils. Allons au grand air. Là, tu verras ce que Dieu a fait dès le commencement, et ce qu'il continue à faire par la nature ».

Le titre latin est : *Orbis sensualium pictus.* Le titre français :

Le monde des choses visibles en figures, c'est-à-dire Peinture et nomenclature de toutes les choses fondamentales du monde et des faits de la vie. Nous dirions aujourd'hui : *Le Monde illustré.* Le titre allemand est le suivant : *Die sichtbare Welt, das ist : Aller vornehmsten Weltdinge und Lebensverrichtungen Vorbildung und Benannung* avec cette épigraphe en latin : « Que tout vienne spontanément, que la contrainte soit bannie ».

L'*Orbis pictus*, sorte de livre de leçons de choses, est un recueil de mots latins groupés en phrases ; il est composé de façon à introduire le lecteur dans les domaines essentiels de l'activité humaine et à lui faire connaître tout ce qui peut l'intéresser dans l'univers.

Après les voyelles et les consonnes illustrées par des figures d'animaux, venaient des livres sur Dieu, l'homme, ses occupations, sur les champs, les métiers, l'école, etc.; partout l'image, le nom et la description se trouvent unis.

Chaque chapitre est illustré d'une vignette (5 × 9 cm.) pourvue de numéros se rapportant aux mots et aux petites phrases du texte. L'élève voit d'abord les choses de l'image, puis en cherche les noms aux numéros correspondants du texte. Plus tard, le texte a été supprimé et l'*Orbis pictus* est ainsi devenu la souche mère de toutes les imageries offertes aux enfants dans l'éducation du premier âge, l'origine de la rédaction sur images et de tous les manuels illustrés : planches murales, collection d'estampes, musées pour leçons de choses ; excursions scolaires, herbiers, travaux sur le bois ou sur le fer, tout en dérive. Coménius est le véritable promoteur d'un retour à la nature.

Prenons, pour abréger les explications, le chapitre XIII où il s'agit de donner à l'élève quelques notions exactes sur l'Arbre[1].

[1] Voir, au *Musée scolaire* de Lausanne, un exemplaire original de l'*Orbis Pictus* (édition allemande) imprimé à Nuremberg en 1664.

L'ARBRE

1° *Gravure* (sur la page de gauche). Deux gros arbres, l'un abattu, l'autre debout. A gauche, sur le devant, un arbrisseau.
2° *Verset*. Or la cognée est déjà mise à la racine des arbres; c'est pourquoi tout arbre qui ne produit point de bons fruits sera coupé et jeté au feu. (Saint Matthieu, chap. III, verset 10.)
3° *Texte*. De la semence s'engendre la plante; de plante, elle devient arbrisseau; l'arbrisseau se change en arbre; l'arbre est entretenu par la racine; au dessus s'élève la souche, qui



FIG. 26. — Le potier (Figulus).

se divise en branches et rameaux garnis de feuilles. La cime est ce qu'il y a de plus haut. Le pied tient aux racines. Les branches coupées, l'arbre s'appelle tronc; il y a une écorce, une pulpe et une moelle. La glu vient aussi à plusieurs arbres; d'autres donnent de la gomme, de la résine, de la poix, etc.

Ecrit en 1653 à Saros-Patak et publié à Nuremberg en 1658, l'ouvrage eut un succès immense, dû en bonne partie à l'illustration, qui avait été confiée à l'éditeur Michel Endter à Nuremberg. Coménius, qui avait été très satisfait de l'exécution des gravures, écrivait à son éditeur : « Ce travail vous appartient; il est une chose absolument nouvelle dans votre profes-

sion. Vous avez donné de l'*Orbis pictus* une correcte et claire édition, et fourni des figures qui exciteront l'attention et charmeront l'imagination ».

Coménius est le premier véritable apôtre de l'intuition. Il faut retourner jusqu'à lui pour suivre le chemin parcouru par cette idée de la pédagogie moderne, que l'observation exacte des choses sensibles est le premier exercice intellectuel. Il y a trois siècles que Coménius, dans la préface de son *Orbis pictus,* tenait le langage suivant :

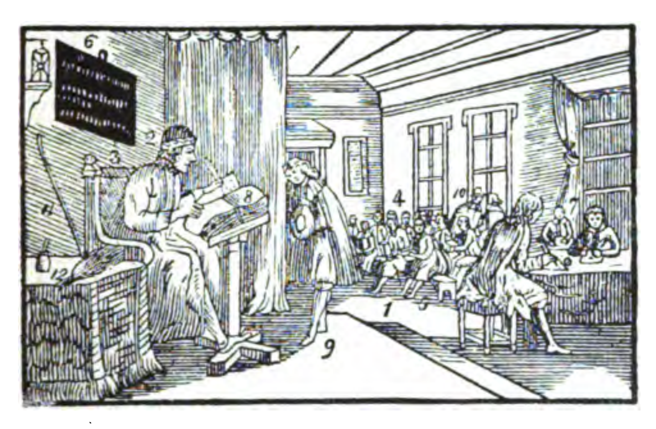


Fig. 27. — L'Ecole (Schola).

« Pourquoi, à la place des livres morts, n'ouvririons-nous pas le livre vivant de la nature ?... Instruire la jeunesse ce n'est pas lui inculquer un amas de mots, de phrases, de sentences, d'opinions recueillies dans les auteurs, c'est lui ouvrir l'entendement par les choses...

» Le fondement de toute science consiste à bien représenter à nos sens les objets sensibles, de sorte qu'ils puissent être compris avec facilité. Je soutiens que c'est là le principe de toutes les autres actions, puisque nous ne saurions ni agir, ni parler sagement, à moins que nous ne comprenions bien ce que nous voulons faire ou dire. Or il est certain qu'il n'y a rien dans l'entendement qui n'ait été auparavant dans les sens et, par conséquent, c'est poser le fondement de toute sagesse, de toute éloquence et de toute bonne et prudente action, que d'exercer soigneusement les sens à bien concevoir

les différences des choses naturelles ; et comme ce point, tout important qu'il est, est négligé ordinairement dans les écoles d'aujourd'hui, et qu'on propose aux écoliers des objets qu'ils n'entendent point, parce qu'ils ne sont pas bien représentés à leurs sens ou à leur imagination, c'est pour cette raison que, d'un côté, la fatigue d'enseigner et, de l'autre, la peine d'apprendre deviennent malaisées et rapportent si peu de fruits...

» Il faut offrir à la jeunesse, non les ombres des choses, mais les choses elles-mêmes, qui font impression sur les sens et l'imagination. L'instruction doit commencer par une observation réelle des choses, et non par une description verbale. »

Dans l'idée de Coménius, l'*Orbis pictus* devait servir à apprendre, soit le latin dans les écoles latines, soit la langue maternelle dans les écoles élémentaires. Le but à atteindre, c'est que les enfants ne voient rien qu'ils ne puissent nommer, et qu'ils ne nomment rien non plus qu'ils ne sachent montrer.

On le voit, Coménius est une belle figure de réformateur et d'apôtre dans le domaine de l'éducation. S'il s'agit d'apprécier la portée générale de son œuvre, il faut bien dire que l'exécution fut loin de répondre au programme excellent qu'il s'était tracé. Rousseau et Pestalozzi, sans s'en douter, devaient reprendre ces idées, celui-là devait les formuler théoriquement, et celui-ci les faire entrer dans la pratique de l'enseignement.

Coménius n'en reste pas moins le plus grand pédagogue des temps antérieurs à Pestalozzi. Il mérite l'épithète de devin, de prophète ou d'apôtre que lui donnent les pédagogues allemands, qui l'appellent aussi volontiers le *Pestalozzi avant Pestalozzi*. Appliquant à la pédagogie les règles de la recherche scientifique inaugurées par Bacon, il détermine le rôle de l'intuition, met au premier rang la langue maternelle et renvoie la grammaire à sa vraie place, montre ce que doivent être la méthode et la discipline. Il brille et brillera au premier rang, aussi longtemps que le principe de l'enseignement intuitif sera en honneur et que l'on tiendra en estime les hommes supérieurs dont le caractère égale l'intelligence. Au milieu d'obstacles et

de difficultés de tous genres, il organise l'enseignement public et en détermine les divisions avec une exactitude et une justesse remarquables. Dans les écoles primaires, ces « ateliers de l'humanité », comme il les appelle, il entend former non seulement des hommes vigoureux et habiles, mais des hommes vertueux et religieux. Il considère l'instruction et l'éducation comme un moyen propre à relever l'humanité, à l'ennoblir, à la rendre plus heureuse, à rapprocher et à réconcilier les peuples, en les élevant au-dessus des luttes de partis, de confessions et de nationalités.

5. Jean Locke.

Jean ou John **Locke** descendait d'une ancienne famille de marchands, très florissante sous Henri VIII, dont un membre était encore maire de Bristol au XVII[me] siècle. Son père, magistrat judiciaire, occupait la charge de procureur et d'avoué ou clerc de justice. Jean Locke naquit à Wrington, dans les environs de Bristol, le 29 août 1632. Formé à l'obéissance et au respect par un père énergique et par une mère « femme pieuse et tendre », le jeune Locke fut admis à la vieille et célèbre école de Westminster. Il y suivit l'enseignement tel qu'on le concevait en Angleterre à cette époque : beaucoup de grammaire latine et grecque, des thèmes, des versions et des vers latins, de nombreux exercices de mémoire, mais, de connaissances positives, point. Choisi par l'école pour être au nombre des trois étudiants *(junior student)* délégués à Oxford, il y parcourut sans grand intérêt le vieux programme traditionnel du *trivium* et du *quadrivium :* il subit en plus, l'usage obligatoire du latin et du grec, même dans la

conversation et les jeux. Parfait humaniste, il n'en conçut pas moins une vive aversion pour l'enseignement classique purement formel, pour les études verbales où les choses étaient complètement ignorées. Reçu bachelier, puis maître ès arts, il passa du banc de l'étudiant à la chaire du professeur en qualité de lecteur ou répétiteur de grec d'abord, ensuite comme censeur de rhétorique et enfin comme censeur de philosophie morale.

Au moment où il rompit avec la vie scolaire, sa vocation paraissait bien incertaine. Il étudia la médecine, sans parvenir toutefois au grade de docteur, pour se mêler ensuite d'affaires politiques et diplomatiques. En 1666, lord Ashley, qui allait, cinq ans plus tard, devenir comte de Shaftesbury, pair et chancelier du royaume, le prit à son service comme médecin particulier et conseiller intime. En même temps, il lui confiait l'éducation de son fils et plus tard de son petit-fils. Quand le puissant ministre tomba en disgrâce, Locke partagea son sort. Il vécut dans l'isolement, traduisant les *Essais de morale*, de Nicole. De santé très délicate, il fit un voyage dans le midi de la France, séjourna plusieurs années à Montpellier, puis à Paris, parcourut les provinces françaises de l'Ouest et du Midi en observateur sagace et pénétrant. Rappelé en Angleterre par Shaftesbury, il dut, après la mort de ce dernier, s'exiler en Hollande, tenu pour suspect et dénoncé par les hommes au pouvoir.



Fig. 28. — John Locke.

La révolution de 1688 le ramena en Angleterre. Il consacra les dernières années de sa vie à des travaux divers de morale, d'éducation, de politique et de philosophie. Il s'éteignit en 1704. « Sa mort fut comme sa vie, vraiment pieuse, mais

naturelle, douce et simple », dit lady Masham, qui lui faisait la lecture au moment où il rendait le dernier soupir.

Henri Marion, qui a consacré un beau livre à la vie et à l'œuvre de Locke, nous en fait le portrait suivant :

« De toute cette vie accidentée, multiple, la physionomie de l'homme se dégage assez nettement, à la fois mobile et calme, douce et vive. Point de morgue, rien de théâtral, pas la moindre affectation ni singularité : en toutes choses une simplicité parfaite. En lui tout avait ce caractère : ses traits purs, sa figure souffrante, mais ouverte et vraie, ses manières, son langage, toute sa personne, toutes ses habitudes.

» Nulle autre originalité qu'une distinction exquise et le plus rare mélange d'élégance et de correction, d'aisance et de gravité. D'une sociabilité charmante, sans banalité, il était affable envers tous, surtout envers les petits. Il s'échauffait volontiers dans la discussion, mais n'y apportait jamais ni intolérance ni aigreur : il laissait parler ses contradicteurs et savait écouter. La seule chose qu'il ne pût souffrir, c'était la mauvaise éducation. Pour lui, la politesse était plus qu'un ornement ; c'était un devoir chrétien, la première marque de la bonté. Il était économe par amour de l'ordre, mais généreux par nature ; il tenait ses comptes minutieusement et n'en faisait que plus grande la part des pauvres... Causeur aussi discret que spirituel, il raillait souvent, ne blessait jamais. Ce parfait homme du monde avait plus que personne cet humour britannique, fait d'ironie pénétrante et de mélancolie, qui exprime plaisamment des pensées profondes. Avec cela, solide, fidèle à la parole donnée, de bon conseil, et, sans jamais faire parade de son savoir, toujours prêt à faire profiter les autres de son expérience. En somme tous les meilleurs traits du caractère anglais, avec prédominance des qualités fines sur les qualités fortes, moins de hardiesse et plus de grâce. Il n'était pas moins Anglais par toutes les tendances de son esprit, libre avec passion, mais ayant horreur de la critique purement destructive et peu de goût pour la spéculation pure ».

« Il aimait par-dessus tout la vérité, dit lady Masham, la vérité pour elle-même, toute vérité, mais surtout les vérités utiles. »

Au point de vue scolaire, les deux ouvrages suivants de Locke revêtent une grande importance : l'ouvrage psychologique : *Essai sur l'entendement humain,* publié en 1690 et

le traité pédagogique : *Quelques pensées sur l'éducation*, qui parut en 1693. C'est dans ce dernier ouvrage qu'il a consigné le résultat de ses sagaces observations et de ses expériences pédagogiques.

Dans son *Essai*, Locke, en maitre accompli dans l'art d'analyser l'origine des idées et les éléments de l'esprit, donne la base psychologique de sa méthode. Partant du principe de Bacon, à savoir qu'il n'y a rien dans l'entendement qui n'ait été auparavant dans les sens, Locke rejette les idées innées. L'âme de l'enfant est une « table rase », la sensation étant le point de départ de toute notion. C'est sur la sensation et par la sensation que la réflexion agit pour en tirer des pensées, simples et concrètes tout d'abord, d'où l'esprit s'élève ensuite aux idées complexes, abstraites et générales. Comme les premiers matériaux de la connaissance nous arrivent par les sens, la conception que Locke se fait de l'âme humaine porte en philosophie le nom de sensualisme. Il considère l'esprit « comme un être vivant en voie de formation et de transformation incessante ». Il ne nie pas l'existence d'aptitudes, de facultés dont la puissance, si variée, « est due à la constitution naturelle qui mèt entre les hommes une si grande différence que les efforts de l'art et de l'industrie ne pourraient la réparer », mais reconnait que l'exercice contribue surtout à les fortifier. « C'est la pratique seule qui amène à leur perfection les talents de l'esprit et du corps. »

La conséquence naturelle de ce système était l'enseignement par les choses, l'observation directe et l'expérience comme point de départ de toute étude, la condamnation du verbiage, de l'étude des mots sans les choses et, quant à la méthode, l'abandon de la méthode déductive ou d'exposition ininterrompue.

Locke est ainsi le chef d'une école philosophique nombreuse, qui a eu, entre autres représentants, en France Condillac [1], en Allemagne Herbart, Beneke, Lotze, Volkmann

[1] Voir son *Traité des Sensations*.

et même, parmi les modernes, Wundt et Fechner, en Angleterre Hume, Spencer, etc. On l'a appelée école de psychologie empirique ou simplement école empiriste. A y regarder de près, on y découvre les débuts de la méthode expérimentale et même de la psychologie physiologique actuelle. En effet, nous sommes déjà bien loin chez Locke de l'école métaphysique, dont l'esprit peut se résumer en deux mots : s'observer soi-même et raisonner, avoir le goût de l'observation intérieure et l'esprit de finesse, qui font des psychologues des sortes de romanciers, des poètes à la recherche de l'abstrait. Tout état psychique est invariablement lié à un état nerveux, dont l'état réflexe est le type le plus simple ; autrement dit, tout état psychique déterminé est associé à un ou plusieurs phénomènes physiques déterminés, que nous connaissons bien dans quelques cas, peu ou mal dans les autres. Il va sans dire que Locke n'a pas tenu et ne pouvait pas tenir ce langage ; mais, par sa méthode inductive, il a rompu avec la vieille théorie des facultés en nombre définitivement fixés, aux rôles bien déterminés, et avec celle des idées innées.

Mais c'est Locke le pédagogue, qui doit nous retenir le plus longuement. L'ouvrage qui lui assigne un des premiers rangs parmi les philosophes de l'éducation est intitulé : *Quelques pensées sur l'éducation des enfants.* Il est généralement connu sous le nom de *Pensées* et a été placé par Leibnitz au-dessus de l'*Essai sur l'entendement humain,* dont nous venons de parler. Les *Pensées* traitent de l'éducation physique, morale et intellectuelle et en fixent le but. Leur influence a été considérable en Angleterre d'abord, puis sur le continent [1].

Le but de l'éducation générale est de loger une âme saine dans un corps sain, suivant la maxime de Juvénal dans une de ses Satires, « mens sana in corpore sano ». « Un esprit sain

[1] Deux ans après leur publication, le Français Coste en donnait une traduction dans sa langue maternelle (1695). Elle a été revue par S. Fochier en 1886. Gabriel Compayré, de son côté, en a fait une traduction nouvelle avec préface et commentaires (Voir la « Collection des principaux ouvrages pédagogiques français et étrangers », 1889).

dans un corps sain, dit en effet notre auteur, telle est la brève, mais complète définition du bonheur dans ce monde. L'homme qui possède ces deux avantages n'a plus grand'chose à désirer. Celui auquel manque l'un ou l'autre ne saurait guère profiter de n'importe quel autre bien. »

Sans doute, l'esprit est la partie principale de la nature humaine ; cependant, il ne faut pas oublier de prendre soin de notre maison d'argile (clay cottage), car le corps doit être « un instrument docile, aussi apte que possible à exécuter les ordres de l'esprit ».

Dans ce but, Locke donne toute une suite de prescriptions : une nourriture simple, des vêtements légers et commodes, des chaussures qui laissent passer l'eau, beaucoup d'air et de soleil, des exercices corporels nombreux et suivis, des bains fréquents, un sommeil régulier, sur une couche pas trop molle, pas de médecines. On trouve déjà chez Locke cette règle d'or de la santé : Se coucher tôt et se lever matin. Il y a d'ailleurs, hâtons-nous de le dire, une foule de bizarreries dans ses préceptes hygiéniques. Pas de sucre, pas de vin, pas d'épices, pas de viande jusqu'à trois ou quatre ans du moins, voilà qui se conçoit. Les fruits, que les enfants aiment d'un goût immodéré, « probablement, dit plaisamment Locke, parce que c'est pour un fruit que nos premiers parents ont perdu le paradis », ne sont pas tous également recommandables, tant s'en faut ; ainsi s'il autorise les fraises, les groseilles, les pommes et les poires, il interdit, en revanche, les pêches, les prunes et le raisin, sans doute à cause de leur maturité incomplète en Angleterre. On voit ici déjà tout ce que l'auteur de l'*Emile* doit à celui des *Pensées*.

Locke, en vrai médecin, est partisan de l'endurcissement du corps à outrance ; malgré de nombreux paradoxes, son régime austère, viril et sobre est d'une bonne et saine éducation. Sur tous ces points encore Locke est le précurseur de Rousseau. Il retourne à la nature et condamne toutes les conventions de la mode, tous les besoins factices et les raffinements de la mollesse.

Il exprime avec force la nécessité pour l'enfant de prendre, entre autres bonnes habitudes, celle qui vaut toutes les autres, parce qu'elle les engendre et les garantit, l'habitude de s'observer, de se contenir et de se vaincre, ne fût-ce que pour faire acte d'homme.

Passons à l'éducation morale. « L'instruction, dit Locke, n'est que la moindre partie de l'éducation. » Il assigne ainsi à l'éducation intellectuelle un rang moins important qu'à l'éducation morale, dont le but est la vertu. Locke appartient ainsi à cette catégorie, encore trop peu nombreuse, de pédagogues qui pensent que la grande affaire en éducation n'est pas tant d'orner la mémoire, de développer l'intelligence, que de former des caractères énergiques, des hommes aimant et pratiquant les hautes vertus. Ce qu'un gentleman doit souhaiter à son fils, c'est « 1° la vertu, 2° la prudence, 3° les bonnes manières et 4° l'instruction. C'est la vertu, la pure, la simple vertu qui est le point difficile et essentiel de l'éducation ».

Le stimulant pour l'enfant ne doit être ni l'intérêt, ni la crainte, ni les châtiments, mais le sentiment de l'honneur. La première des habitudes morales à faire prendre à l'enfant est de soumettre sa volonté à la raison des autres : du père, d'abord, de l'éducateur et des personnes âgées ensuite. Au début, il est bon d'exiger de lui une obéissance absolue; mais, dès qu'on le peut, il faut le traiter en homme et remplacer le commandement, qui ne souffre aucune objection, par le conseil, la discussion.

Locke nous paraît sur ce point être dupe d'une illusion et faire appel, dès le début, à des sentiments qui sont certainement au-dessus des facultés de l'enfant. Le sentiment de l'honneur, en effet, l'amour de la louange, la crainte de la honte et du blâme qui peuvent tant sur l'homme fait, n'ont pas la même prise sur une conscience non encore formée. Le sentiment de l'honneur ne saurait, dans la tendre enfance, suffire à former chez l'enfant de bonnes habitudes. La sensibilité, le cœur y contribuent pour une grande part, — car la

puissance d'aimer est déjà grande chez l'enfant — l'intérêt sous toutes ses formes et, en particulier, dans les premières années de la scolarité à tout le moins, le respect pour le père ou pour le maître ; la peur du châtiment peut aussi agir dans le même sens. Vouloir raisonner avec l'enfant dès qu'il sait parler, vouloir lui faire entendre à sept ou huit ans, à tout âge, la voix du devoir et rien que celle-là, vouloir affranchir, dès le plus bas âge, la volonté de toute crainte, de toute contrainte, ce sont là de pures utopies.

En revanche, Locke a droit à nos éloges, quand il s'élève contre les châtiments corporels.

Locke, comme l'auteur des *Essais*, est partisan de cette « douceur sévère » qui est le secret de la discipline, le garant sûr de tout bon enseignement. Il faut dans l'éducation un mélange de fermeté et de douceur, une fermeté douce ou une douceur sévère, comme on voudra, une bonté sans faiblesse, mais avant tout de la bienveillance et du cœur.

Les coups ne détruisent pas l'inclination au mal, ils font haïr le gouverneur ; ils rendent le tempérament servile ; ils abrutissent l'esprit.

« Le fouet est une discipline servile qui rend le caractère servile. »

Voilà un jugement catégorique et définitif. Et dire que, dans notre pays, il a fallu arriver jusque vers la fin du XIXme siècle pour rayer de nos lois et règlements les punitions corporelles et qu'elles fleurissent encore dans bien des écoles des pays voisins !

Là Locke s'est montré vraiment grand. Il a devancé son siècle ; car, dans un pays où sévissaient et sévissent encore jusqu'à un certain degré les peines corporelles, il a osé élever la voix contre les châtiments dégradants et bas.

Personne, mieux que le philosophe anglais, n'a compris l'influence de l'exemple. « De tous les moyens à employer, dit-il, pour instruire les enfants, pour former leurs mœurs, le plus simple, le plus aisé, le plus efficace, c'est de leur

mettre devant les yeux les exemples des choses que vous voulez leur faire pratiquer ou éviter... Il n'y a pas de mots, si forts qu'ils soient, qui leur donnent l'idée des vertus et des vices aussi bien que le feront les actions des autres hommes qui leur en présentent l'image. Il n'y a rien qui pénètre l'esprit des hommes aussi doucement, aussi profondément que l'exemple. »

Les conseils qu'il donne pour combattre l'avarice, les pleurs, le mensonge, pour inspirer le courage, la prudence et la vertu témoignent d'une connaissance approfondie de la nature humaine, et du désir de former dans chaque enfant une conscience morale, honnête et droite.

Quant à la forme de l'éducation, Locke est pour l'éducation privée contre l'éducation publique. Aujourd'hui, cette thèse, chacun le conçoit, serait insoutenable. Sans compter que tout le monde n'a pas le moyen d'avoir chez soi un précepteur pour ses enfants, l'école publique, apprentissage de ce dur labeur qui s'appelle la vie, offre des avantages que n'a pas l'éducation privée.

En ce qui concerne l'éducation intellectuelle, Locke est un pédagogue utilitaire. Comme Herbert Spencer, il se poserait volontiers la question préliminaire : « Quel est le savoir le plus utile? » L'école est un apprentissage de la vie. Elle doit former des hommes pratiques, armés pour la lutte de l'existence, et l'instruction toute de forme, de luxe, d'ornement, doit céder le pas à l'instruction utile, positive, réelle, directement applicable.

« Il n'y a de connaissances vraiment dignes de ce nom, dit Locke, que celles qui conduisent à quelque invention nouvelle et utile, qui apprennent à faire quelque chose mieux, plus vite, plus facilement qu'auparavant. » Aussi demande-t-il qu'on ne sacrifie pas le principal à l'accessoire et qu'on abandonne les études formalistes qui apprennent « à jouer avec des idées vides et sans réalités ». Il n'est pas nécessaire de tout apprendre, « car c'est travailler en pure perte que d'ac-

quérir le savoir au détriment de la santé; et c'est une faute de faire sombrer le vaisseau en le chargeant trop, fût-ce en le chargeant d'or, d'argent et de pierres précieuses ».

On sent qu'il écrit pour des esprits mercantiles, pour les industriels et les commerçants d'Angleterre.

Aussitôt que les enfants peuvent parler, ils doivent apprendre à lire, mais sans contrainte ni effort, en jouant, par exemple, avec des dés, sur lesquels des lettres sont gravées. Comme livre de lecture, Locke recommande les fables d'Esope. Après la lecture élémentaire et l'écriture, on enseignera le dessin, non pas la peinture, mais le dessin si utile, si important pour un industriel. Les langues, même le latin, dont il conteste la valeur éducative, doivent s'apprendre par l'usage, par la conversation et par la lecture des auteurs d'après les principes de Coménius. Les règles abstraites ne doivent venir qu'après l'usage. L'étude des langues n'est qu'un moyen d'étendre notre connaissance des choses : l'érudition grammaticale n'en est pas le but. Dès que l'enfant sait sa langue, la première qu'il faut lui enseigner, c'est la langue française. Le grec est absolument proscrit. Il le réserve aux érudits, aux savants, à ceux-là seuls qui en auront réellement besoin, mais il l'exclut de l'enseignement secondaire, qui ne doit être que l'école de la vie.

On voit que la fameuse querelle des classiques et des modernes est vieille; dans le domaine des idées morales, il n'y a pas grand'chose de nouveau sous le soleil.

L'instruction doit commencer par ce qu'on appelle aujourd'hui les leçons de choses. Elle doit être claire, débarrassée du jargon scolastique, pratique le plus possible. En un mot, elle doit rompre, pour le fond et pour la forme, avec de détestables traditions. Seules les disciplines directement utiles valent la peine d'être enseignées, la géographie, l'arithmétique, la géométrie, la comptabilité, l'astronomie, l'histoire, la morale, la rhétorique et la logique. Le philosophe pratique devait peu estimer la poésie et la musique. L'esthétique ne

saurait trouver place dans une éducation qui ne vise qu'à l'utile. La danse, en revanche, qui développe la grâce et les manières élégantes, l'escrime, l'équitation sont recommandées au jeune homme de condition. Puis l'enfant, ou plutôt le gentleman, apprendra un ou plusieurs métiers. Dans toutes les positions sociales, il est bon de pouvoir se livrer à quelque travail manuel.

« Je n'hésite pas à le dire, je voudrais que mon gentilhomme apprît un métier, oui, un métier manuel ; je voudrais même qu'il en sût deux ou trois, mais un particulièrement. »

L'homme qui sait cultiver la terre, jardiner, tourner le bois, etc., n'est jamais à charge à lui-même ni inutile à la société.

L'horticulture, l'agriculture, la menuiserie reposeront d'ailleurs l'élève, divertiront l'esprit et seront pour le corps un exercice utile.

Enfin, Locke a une conception très nette de la méthode. Elle sera attrayante ; dans le premier âge, elle sera même un jeu, car elle n'aura « rien qui sente le travail ou qui soit fort sérieux ». En outre, « il faut que ce qu'on veut apprendre soit classé par degrés, c'est-à-dire joint aussi étroitement que possible à ce qu'on sait déjà ; que cela en soit distinct et séparé, mais non éloigné ; que cela soit nouveau et ce qu'on ne savait pas encore afin que l'entendement puisse avancer ; mais que ce soit aussi peu à la fois qu'on pourra, pour que les progrès soient clairs et sûrs. L'esprit conservera tout le terrain gagné ».

Telles sont, rapidement analysées, les idées essentielles de Locke. Nommons encore ces « maisons de travail », qu'il voudrait instituer en Angleterre pour y recueillir les enfants pauvres et combattre le paupérisme. A part cela, Locke ne parle qu'en passant de l'éducation du peuple, ainsi que de l'éducation des filles et de l'éducation nationale, publique en un mot. Il faut cependant lire et méditer ce pédagogue de sens, sage et modéré, qui estime que l'instruction a pour but

primordial de mettre chaque homme en mesure d'accomplir les devoirs de sa position. L'éducation, de son côté, doit se proposer de lui inspirer la constante volonté de les accomplir. L'esprit le mieux préparé aux luttes de la vie n'est pas, à ses yeux, celui qui a le plus de connaissances. « Le rôle du maître, écrit Locke, n'est pas tant d'apprendre à l'enfant tout ce qu'on peut savoir, que de lui donner l'amour et le respect de la science, et surtout une bonne discipline intellectuelle, le mettant à même d'en acquérir lui-même, s'il le veut. »

On comprend ainsi que l'influence de Locke ait été considérable sur ses contemporains. Il a inspiré directement trois de nos compatriotes, le Zurichois, J.-G. Sulzer, le Vaudois, J.-P. de Crousaz et le Genevois, J.-J. Rousseau, qui l'appelle à juste titre « le sage Locke ».

6. Fénelon et l'éducation des femmes.

Parmi les pédagogues catholiques du XVIIme siècle, il en est un qui occupe une place à part, c'est le prélat français François de Salignac de la Mothe **Fénelon** (1651-1715).

Fénelon naquit dans le Périgord, d'une famille noble. Il fit de rapides et brillantes études et devint bientôt un des meilleurs élèves de Saint-Sulpice. Nommé recteur de la maison des *Nouvelles catholiques*, institution destinée à retenir dans la foi les jeunes protestantes converties, il apprit à connaître et à pénétrer l'âme et les sentiments féminins. Il continua à se préparer à son rôle d'écrivain pédagogique en sa qualité de précepteur des huit filles du duc et de la duchesse de Beauvilliers. C'est à la demande de ces derniers qu'il écrivit son *Traité de l'éducation des filles* (1687). Peu après, il eut l'occa-

sion d'appliquer ses idées comme précepteur du duc de Bourgogne, petit-fils de Louis XIV, élève peu facile à manier, « né terrible », suivant l'expression de Saint-Simon, mais qui, sous l'influence de son excellent maître, devint un homme accompli.

C'est à l'intention de son royal élève que Fénelon composa son *Recueil de Fables*, ses *Contes*, ses *Dialogues des Morts* et son *Télémaque*, dont le succès fut très grand et qui fut traduit en plusieurs langues. Ayant encouru la disgrâce du roi, Fénelon fut éloigné de la cour et élevé à l'archevêché de Cambrai, où il se rendit célèbre par sa science autant que par sa charité.



Fig. 29. — Fénelon.

Le *Traité de l'éducation des filles* est un des ouvrages classiques de la littérature pédagogique. Il doit être lu en entier et rester dans la bibliothèque de chaque instituteur.

L'ouvrage manque d'unité; il est touffu et souvent diffus. On peut, cependant, dans les treize chapitres dont il se compose, distinguer trois parties essentielles : une partie critique où sont relevés les défauts ordinaires de l'éducation des filles, puis l'exposé des principes qu'il faut suivre dans l'éducation des garçons, comme dans celle des filles, et enfin les réflexions qui se rapportent aux défauts et aux qualités, aux devoirs et aux études des femmes.

Fénelon commence par insister sur l'importance de l'éducation des femmes : « Rien n'est plus négligé que l'éducation des filles ». Et pourtant la femme est destinée à jouer un grand rôle dans la vie domestique. « Les hommes peuvent-ils espérer pour eux-mêmes quelque douceur de vie, si leur plus étroite société, qui est celle du mariage, se tourne en amertume ? » Les filles, dit-on, ne doivent pas être savantes, la curiosité les rend vaines et précieuses ; il suffit qu'elles

sachent gouverner un jour leur ménage et obéir à leur mari. Mais, répond Fénelon, il ne s'agit pas d'infliger aux femmes des études inutiles qui feraient d'elles des pédantes et des bas bleus : mais seulement de leur apprendre ce qui convient à leur rôle domestique. On prétend que « les femmes ont d'ordinaire l'esprit plus faible que les hommes ». Mais c'est précisément la raison pour laquelle il est nécessaire de fortifier leur intelligence. La femme doit être élevée dans l'ignorance du monde ! Mais, ajoute encore notre auteur, « le monde n'est point un fantôme ; c'est l'assemblage de toutes les familles ». Les femmes ont des devoirs à y remplir « qui ne sont guère moins importants au public que ceux des hommes, puisqu'elles ont une maison à régler, un mari à rendre heureux, des enfants à bien élever. Ajoutez que la vertu n'est pas moins pour les femmes que pour les hommes : sans parler du bien ou du mal qu'elles peuvent faire au public, elles sont la moitié du genre humain, racheté du sang de Jésus-Christ (il croit devoir l'affirmer, à cette époque !), et destiné à la vie éternelle ».

Fénelon veut qu'on prépare l'homme dès le berceau, parce que c'est à ce moment « que les impressions sont les plus profondes ». Cette période de la vie est très importante pour l'éducateur, car « les plus fortes inclinations sont celles prises à cet âge et les premières habitudes sont les plus fortes ».

Il croit à l'innocence de l'enfant, mais il n'est pas moins convaincu de sa faiblesse. Aussi conseille-t-il toute une suite de ménagements à ceux qui veulent l'élever. « L'esprit de l'enfant est comme une bougie allumée dans un lieu exposé au vent, et dont la lumière vacille toujours. » Ne pressons pas l'enfant, car « il est très important de laisser affermir les organes ». Formons-le peu à peu, selon les occasions. Servons et aidons la nature sans nous presser. « Il faut se contenter de suivre et d'aider la nature. »

Les principaux moyens d'éducation sont la curiosité et l'imitation. La curiosité naturelle, instinctive de l'enfant en parti-

culier est un puissant secours. Il en parle en termes excellents : « La curiosité des enfants est un penchant de la nature qui va comme au-devant de l'instruction ; ne manquez pas d'en profiter. Par exemple, à la campagne, ils voient un moulin et veulent savoir ce que c'est ; il faut leur montrer comment se prépare l'aliment qui nourrit l'homme. Ils aperçoivent des moissonneurs, et il faut leur expliquer ce qu'ils font, comment on sème le blé et comment il se multiplie dans la terre. Il ne faut jamais être importuné de leurs demandes ; ce sont des ouvertures que la nature vous offre pour faciliter l'instruction : témoignez y prendre plaisir : par là vous leur enseignerez insensiblement comment se font toutes les choses qui servent à l'homme et sur lesquelles roule le commerce ». Voilà la leçon de choses inaugurée.

D'autre part, les enfants sont essentiellement imitateurs, d'autant plus que l'ignorance est plus grande. « C'est pourquoi il est capital de ne leur offrir que de bons modèles, il ne faut laisser approcher d'eux que des gens dont les exemples soient utiles à suivre » et attirer de bonne heure leur attention sur les tristes conséquences d'une vie déréglée. L'exemple est le grand éducateur ; il a une influence considérable dans tous les âges ; mais, dans le premier, « il peut tout ». Les enfants jugent par ce qu'ils voient et non par les raisons qu'on leur donne ; « ils sont plus sensibles aux actions qu'aux paroles ». Il suffit souvent « de leur faire voir en autrui ce qu'on voudrait qu'ils fissent ».

Fénelon applique à la méthode proprement dite son même système de ménagements et de multiples précautions. Un rien encourage l'enfant et un rien le rebute. Aussi la leçon sera comme qui dirait cachée, voilée. « Le moins qu'on peut faire de leçons en forme, c'est le meilleur. On peut insinuer (nous dirions aujourd'hui suggérer) et non imposer une infinité d'instructions plus utiles que des leçons mêmes dans des conversations gaies. » Au reste, enseigner, c'est choisir. Il faut mettre de la discrétion et de la prudence dans le choix des pre-

mières idées, des premières images que l'on imprime dans le cerveau de l'enfant, « car on ne doit verser dans un réservoir si petit et si précieux que des choses exquises ; il faut se souvenir qu'on ne doit, à cet âge, verser dans les esprits que ce qu'on souhaite qui y demeure toute la vie ». Moins de règles que d'exercices, semble déjà dire Fénelon : « pour la rhétorique, je ne donnerai point de préceptes ; il suffit de donner de bons modèles ; pour la grammaire, je ne lui donnerai aucun temps ou du moins je lui en donnerai fort peu ». La leçon doit avoir l'air d'être imprévue. Il s'agit de *faire semblant,* comme disent les enfants au jeu, de donner le plus possible des *leçons indirectes,* aussi bien pour instruire que pour moraliser. La lecture ne doit pas être imposée ; il suffit de choisir dans un livre des histoires intéressantes et d'inspirer ainsi aux enfants le désir d'apprendre à lire. Pour la morale, Fénelon au lieu de donner lui-même la leçon, fait intervenir une tierce personne, qui, devant l'enfant, donne les motifs de sa conduite, montre les qualités des gens de bien, avoue ses fautes et parle de ses défauts. Chaque fois qu'elle le peut, elle fait appel à la raison pour en tirer l'enseignement moral. Les histoires, dont les enfants sont si avides, sont d'un grand secours dans l'éducation, à la condition qu'elles soient intéressantes : « animez vos récits de tons vifs et familiers, faites parler vos personnages : les enfants qui ont l'imagination vive croiront les voir et les entendre ». Les fables et les histoires doivent être placées au premier rang des occupations intellectuelles de l'enfant. C'est une étude qui plaît à son imagination. L'histoire sainte doit occuper dans le premier âge une place prépondérante. On y choisira toujours « ce qui donne les images les plus riantes et les plus magnifiques ». Pour illustrer ces leçons, on se servira d'estampes et de tableaux dont les couleurs frappent l'imagination. L'attrait en tout et partout. L'étude doit à tout prix être agréable. « Il faut que le plaisir fasse tout », va-t-il jusqu'à dire. « Il faut toujours leur montrer un but solide et agréable, qui les soutienne dans le travail.

Cachez-leur l'étude sous l'apparence de la liberté et du plaisir. Laissez leur vue se promener un peu et leur esprit se mettre au large. Mêlez l'instruction avec le jeu. J'ai vu, ajoute-t-il encore, divers enfants qui ont appris à lire en se jouant. Que la sagesse ne se montre à eux que par intervalles, et avec un visage riant : gardez-vous de les fatiguer par une exactitude indiscrète. Ne prenez jamais, sans une extrême nécessité, un air austère et impérieux qui fait trembler les enfants. Dans les éducations ordinaires, on met tout le plaisir d'un côté et tout l'ennui de l'autre : tout l'ennui dans l'étude, tout le plaisir dans les divertissements. » Fénelon demande un heureux mélange de joie et de travail. Cette éducation complaisante et facile, parfois même un peu mièvre — il va jusqu'à demander pour ses élèves un livre richement relié et doré sur la tranche, avec de belles images ! — supprime décidément trop l'effort et ne fait pas assez appel à la volonté de l'enfant.

Le système disciplinaire tout entier est naturellement à l'avenant. Par tous les moyens, il faut gagner l'affection de l'élève qui, toujours, doit obéir de « bonne grâce ». Les punitions, menaces et châtiments, ne seront jamais infligés dans un moment de colère : « Ne le reprenez jamais ni dans son premier mouvement ni dans le vôtre. Si vous le faites dans le vôtre, il s'aperçoit que vous agissez par humeur et par promptitude, et non par raison et par amitié ; vous perdez sans ressource votre autorité. Si vous le reprenez dans son premier mouvement, il n'a pas l'esprit assez libre pour avouer sa faute, pour vaincre sa passion et pour sentir l'importance de votre avis ; c'est même exposer l'enfant à perdre le respect qu'il vous doit. Montrez-lui toujours que vous vous possédez, rien ne le lui fera mieux voir que votre patience. Observez tous les moments pendant plusieurs jours, s'il le faut, pour bien placer une correction. Ne dites point à l'enfant son défaut sans ajouter quelques moyens de le surmonter qui l'encourage à le faire... » Au reste, « pour les châ-

timents, la peine doit être aussi légère que possible, mais accompagnée de toutes les circonstances qui peuvent piquer l'enfant de honte et de remords : par exemple, montrez-lui tout ce que vous avez fait pour éviter cette extrémité ; paraissez-lui-en affligé... »

Tous ces préceptes didactiques sont destinés aussi bien aux garçons qu'aux filles. Dans la dernière partie de son *Traité*. Fénelon aborde la question des études propres aux femmes. Son idéal d'éducation féminine, à vrai dire, n'est pas très élevé, à en juger d'après cette première réserve : « Retenez les jeunes filles dans les bornes communes, et apprenez-leur qu'il doit y avoir pour leur sexe une pudeur sur la science presque aussi délicate que celle qu'inspire l'horreur du vice ».

Après une pareille déclaration, on s'attendrait à voir Fénelon restreindre outre mesure le nombre des branches qu'il est utile d'enseigner aux jeunes filles. Il n'en est rien. Il convient tout d'abord de leur enseigner la religion comme aux garçons. Il ne faut pas craindre de leur parler de Dieu comme d'un vieillard vénérable « assis sur un trône, avec des yeux plus brillants que les rayons du soleil et plus perçants que les éclairs ». Il y a, sans doute, de la superstition dans ces conceptions, mais elles sont appropriées à l'imagination enfantine et seront corrigées plus tard par la raison. Puis la jeune fille doit apprendre à lire et à écrire correctement. Dans ce but, elle doit « apprendre aussi la grammaire ». Il recommande également la lecture des auteurs profanes, l'histoire, ancienne ou moderne, la poésie, à condition qu'on en écarte ce qui pourrait être dangereux pour la pureté des mœurs. La jeune fille devrait aussi « savoir les quatre règles de l'arithmétique ». « Il serait bon aussi qu'elle sût quelque chose des principales règles de la justice ; mais en même temps montrez-leur combien elles sont incapables d'enfoncer dans les difficultés du droit. » Chose étrange, il condamne la peinture et surtout la musique qui « énerve les hommes et rend les âmes molles ». Les travaux de son sexe, « l'économie d'une maison

bourgeoise », sont de mise pour la jeune fille. Enfin, une fois le devoir accompli, elle vouera ses soins aux promenades et aux entretiens bien séants.

Fénelon appliqua à l'éducation du jeune duc de Bourgogne le système des instructions indirectes. C'était bien celui qui convenait au caractère fougueux, violent, orgueilleux et indocile de son élève, qui allait jusqu'à briser la pendule qui annonçait l'heure de la leçon. Il fallait le tourner et non l'attaquer de front. Souple et industrieux, c'est à quoi le précepteur s'employa. L'élève était irascible. Au lieu de lui faire des sermons ou même des leçons sur la colère, il imagine un artifice instructif semblable à ceux que nous trouverons chez l'auteur de l'*Emile*. Il fait venir un matin dans ses appartements un ouvrier menuisier, auquel il a fait la leçon. Le prince passe, s'arrête et considère les outils. « Passez votre chemin, Monseigneur, s'écrie l'ouvrier, qui se dresse de l'air le plus menaçant, car je ne réponds pas de moi : quand je suis en fureur, je casse bras et jambes à ceux que je rencontre. » L'élève comprit et apprit à se défier de la colère et de ses effets.

Doué du coup d'œil qui saisit le défaut, Fénelon assura le succès complet de cette éducation royale.

Mais sous sa main, « la plus habile main qui fut jamais », dit Saint-Simon, le prince devint en tout l'image de son maître, souple, docile et dévot. Le précepteur avait oublié que le but de l'éducation n'est pas de détruire la volonté et l'initiative, mais bien de former une conscience autonome et indépendante.

On sait que Bossuet, dans ses fonctions de précepteur du Dauphin, n'eut pas le même succès que l'auteur du *Télémaque*. Trop austère, manquant de flexibilité, d'adresse, de grâce insinuante, l'évêque de Meaux le prit de trop haut avec son élève. Il ne sut pas, comme le conseille Montaigne, « condescendre aux allures puériles de son élève. » D'autre part, le fils de Louis XIV, nature ingrate et rebelle, resta un élève médiocre, « absorbé, selon le mot de Saint-Simon, dans sa graisse et dans ses ténèbres ».

CHAPITRE X

L'Ecole populaire au XVIIme siècle.

---

1. L'école en Allemagne.

Organisation de l'école du peuple dans le duché de Saxe-Gotha.

Les essais de réforme scolaire tentés par les pédagogues du XVIIme siècle, ne trouvèrent que peu d'appui auprès des gouvernements. Au cours de la guerre de Trente ans, beaucoup d'écoles nouvellement créées disparurent et il fallut du temps à l'instruction populaire pour se relever de sa déchéance.

Quelques Etats font cependant exception, entre autres plusieurs cantons de la Suisse, qui avaient eu moins à souffrir que l'Allemagne de la guerre de Trente ans, et quelques Etats du centre de l'Allemagne.

C'est ainsi que l'œuvre de Ratich, qui avait si piteusement échoué à Köthen, fut reprise à Weimar. L'autorité supérieure élabora en 1619 une ordonnance scolaire qui introduisait déjà le principe de l'école publique obligatoire.

Le duc **Ernest I**^er, dit le Pieux, de Saxe-Cobourg-Gotha (1601-1675) devait faire mieux encore. Voulant opérer une réforme de

l'enseignement populaire dans son duché, il appela comme recteur du gymnase de Gotha un homme d'école distingué **Reyher**, partisan enthousiaste des idées de Coménius et de Ratich, et le chargea de rédiger, en 1642, une instruction détaillée relative aux écoles et aux méthodes d'enseignement. Cette ordonnance, devenue célèbre sous le nom de *Schul-Methodus* d'Ernest-le-Pieux, est l'un des monuments les plus remarquables de la pédagogie allemande du XVIIme siècle.

Les principales dispositions de la *Schul-Methodus* se rapportent à la fréquentation scolaire, à la méthode, aux manuels d'enseignement et au corps enseignant lui-même.

Le principe de l'obligation scolaire y est inscrit en tête : tous les enfants, aussi bien les filles que les garçons, sont tenus de fréquenter l'école dès l'âge de cinq ans, régulièrement, toute l'année, jusqu'au moment où, sur la foi d'un examen de sortie reconnu suffisant, ils en sont dispensés. Les absences sont punies par des amendes.

Les objets d'étude sont la religion, la lecture, l'écriture, le calcul, le chant, les éléments des sciences naturelles et choses ordinaires de la vie, ainsi que la géographie locale (Heimatkunde). Ce sont donc les débuts de l'enseignement dit « réal ».

La matière d'enseignement doit être judicieusement répartie sur les diverses années scolaires. On recommande au maître de ne pas aller plus vite que ne le permet la force de compréhension des élèves, d'expliquer avec soin ce qui doit être appris par cœur et de montrer tout ce qui peut être saisi par l'intuition directe.

Les manuels d'enseignement sont imposés. Reyher en composa lui-même un certain nombre.

Le duc voue toute sa sollicitude à l'amélioration matérielle de la situation du maître. La nomination de ce dernier, soumise jusqu'alors à une confirmation annuelle, devient définitive. Les traitements sont augmentés.

Mais ce prince perspicace reconnaît bientôt qu'un pro-

grès marqué dans les écoles ne sera possible que le jour où le corps enseignant sera préparé à sa tâche. Il projette la création d'une école normale, mais le temps lui manquant pour mettre ce projet à exécution, il le recommande à ses successeurs.

Sans doute, l'auteur de la *Schul-Methodus* n'apporte pas de principes nouveaux et tire de Coménius et de Ratich beaucoup de ses idées, en particulier celle qui affirme la nécessité d'associer la connaissance directe des choses à celle des mots. Il n'en a pas moins le mérite d'avoir, un des premiers, introduit l'enseignement intuitif dans la pratique scolaire et placé ainsi le petit duché saxon au premier rang, au point de vue de l'instruction primaire. L'exemple donné par Ernest-le-Pieux fut d'ailleurs suivi par d'autres princes.

Nous donnons ici quelques extraits de cette fameuse ordonnance scolaire :

Au paragraphe 5, il est parlé de l'éclair et du tonnerre ; à ce propos le maître rappellera quelle est la cause pour laquelle l'éclair est vu avant qu'on entende le tonnerre, quoique tous deux soient simultanés. Cette cause est l'éloignement. Il l'expliquera par une comparaison avec un coup de mousquet. Car, bien que le feu et la détonation se produisent au même instant, cependant celui qui est un peu éloigné voit le feu avant d'entendre la détonation.

Paragraphe 20 : le maître montrera les quatre points cardinaux au moyen de l'église ; car l'autel étant toujours placé à l'orient, celui qui a le visage tourné vers l'autel, a l'orient devant lui, derrière lui l'occident, le midi à droite et le septentrion à gauche. Une fois que l'on connaît de la sorte les points cardinaux, il est facile d'en déduire quel est le nom du vent qui souffle de tel ou tel côté.

Pour apprendre aux élèves à mieux connaître les plantes, les arbres et les arbrisseaux, dont il est parlé aux paragraphes 31, 32 et 33, le maître devra s'efforcer autant que possible de les faire cultiver dans les jardins du voisinage ; il pourra aussi faire sécher des plantes qui seront ensuite cousues ou collées sur du papier, pour les montrer aux enfants. Pour celles qu'il n'aura pas sous la main, il pourra les passer sous silence, jusqu'à ce qu'il ait pu se les procurer afin de les faire voir.

Paragraphe 30 : le maître devra présenter aux enfants

une plante avec ses racines et tout le reste, et faire la comparaison de la tige et des rameaux avec le tronc et les branches des arbres et des arbrisseaux.

Au paragraphe 45, il est dit que le corps des animaux ressemble dans la plupart de ses parties au corps humain; lorsqu'on tuera quelque part un porc ou quelque autre animal de boucherie, les maîtres devront profiter de l'occasion pour montrer aux enfants les organes dont ils leur auront parlé dans leur enseignement.

Tout ce qui peut être enseigné par les yeux doit être montré aux enfants, si on a les objets à sa disposition : par exemple l'or, l'argent, le cuivre, etc.

Tous les objets nécessaires à la démonstration et à l'enseignement des sciences naturelles et autres, que le maître aura dû se procurer peu à peu, seront inscrits dans un inventaire et conservés à l'école.

Les leçons qui auront été données au moyen de ces objets seront répétées tous les quinze jours. Et à ce sujet, on devra se conformer aux prescriptions suivantes :

Des sciences naturelles. — Lorsqu'il sera parlé des heures, le maître fera voir la durée d'une heure au moyen du sablier, ou du cadran solaire.

Les douze signes du zodiaque et les phases de la lune seront enseignés avec l'aide du calendrier : le maître y fera voir les figures qui servent à représenter les dits signes ainsi que les quartiers de la lune ; il indiquera aussi à quel mois correspond chaque signe : il enseignera que lorsqu'on dit : le soleil entre dans le Lion ou dans la Vierge, cela désigne le mois auquel ce signe correspond, c'est-à-dire le mois de juillet ou le mois d'août.

Des connaissances relatives aux choses ordinaires de la vie. — Lorsqu'il sera question, d'une manière générale, de juridiction, de coutume, de limites, de seigneuries, etc., il faudra toujours faire une application particulière à la localité que l'on habite, et dire dans quelles conditions se trouve celle-ci sous ce rapport. Par exemple, on enseignera à quel bailliage ou à quelle juridiction appartient cette localité? Comment s'appelle le seigneur ou sa famille? Où habite-t-il, ou bien son lieutenant? Puis après avoir obtenu des réponses exactes, on demandera : Quelle localité touche à celle-ci? De qui relève-t-elle? etc. Et de peur de faire erreur, les maîtres devront s'informer auparavant auprès de ceux qui sont au courant de ces choses.

Tout ce qui peut être montré doit être montré aux enfants, à moins qu'il ne s'agisse de choses universellement connues ; dans ce cas il pourra suffire de demander à l'un des plus igno-

rants s'il a vu ces choses-là ou s'il les connaît. Par exemple, au paragraphe 5, on parle d'une cour, d'un jardin, d'une forteresse ; au paragraphe 7, d'une borne, d'un fossé ; au paragraphe 9, d'un pont, d'une passerelle, d'un abreuvoir. Il n'est pas nécessaire d'expliquer en détail ce que c'est qu'un jardin, une fontaine, etc. Mais il faut enseigner ce que c'est qu'une borne, un fossé, un pont ; on conduira donc les enfants au plus près, et on leur montrera une borne, un pont, etc. On pourra faire de même pour les autres choses qui se présenteront, comme une maison commune, un hôpital, et on leur demandera à cette occasion : Où trouve-t-on un hôpital ? où trouve-t-on une maison commune ?

Lorsqu'il sera question de choses qui sont connues des maîtres d'une manière suffisante et précise, parce qu'elles se présentent tous les jours, le maître pourra les expliquer aux enfants avec quelques détails, pour les leur faire bien comprendre. Par exemple, au paragraphe 6, il est question des pâturages communaux : le maître pourra expliquer ce que c'est, avec quelque développement.

2. L'école primaire en France. Jean-Baptiste de la Salle et les Frères de la doctrine chrétienne.

Au XVIme et au XVIIme siècle l'Eglise catholique ne s'est pas non plus désintéressée de l'instruction populaire. En 1666, un prêtre lyonnais, **Démia**, fonde la congrégation de Saint-Charles pour l'instruction des enfants pauvres et, ce qui vaut mieux encore, il institue pour préparer les personnes qui veulent ouvrir une école, une sorte de séminaire ou école normale. A la même époque, **Claude Joly** publie des *Avis chrétiens et moraux pour l'instruction des enfants* et un prêtre du diocèse de Paris écrit, sous le titre, *Ecole paroissiale ou la manière de bien instruire les enfants dans les petites écoles*, un manuel scolaire qui eut un certain succès en France. Mais le véritable créateur de l'enseignement primaire congréganiste est un

contemporain de Fénelon, **Jean-Baptiste de la Salle** (1651-1719), une sorte de Pestalozzi catholique, un émule des solitaires de Port-Royal.

Dans la seconde moitié du siècle de Louis XIV, de la Salle, issu d'une ancienne famille riche et noble de Reims, fonde l'ordre des *Frères des Ecoles chrétiennes* ou *Frères ignorantins*, ainsi nommés parce qu'ils entendent rester ignorants, c'est-à-dire ne pas étudier le latin et les sciences, afin de servir fidèlement la cause de l'instruction du peuple et des pauvres. Au séminaire de Saint-Sulpice, à Paris, où de la Salle avait fait ses études, un de ses amis, à la vue d'un pauvre taudis parisien, lui dit un jour : « Au lieu de missionnaires qui s'en aillent aux Indes prêcher les infidèles, je le dis du meilleur de mon cœur, je mendierais volontiers de porte en porte pour faire subsister un vrai maître d'école pour les enfants pauvres de chez nous ». Alors ce jeune noble, chanoine pourvu d'un riche canonicat, commence par donner un peu de son argent, puis, un beau jour, il finit par se dire : « Je n'ai pas le droit de garder mes richesses ». Après avoir abandonné sa fortune tout entière aux pauvres de la ville, il sent qu'il a le droit de prêcher le dévouement à ses instituteurs populaires.

Pendant quarante ans, malgré les difficultés nombreuses inhérentes à toute organisation nouvelle et la vive opposition du clergé, La Salle travaille à l'œuvre obscure dont il était à peu près seul en France alors à deviner l'importance et la grandeur. Abandonné, critiqué, persécuté et même destitué par cette Eglise qui devait le canoniser plus tard, il poursuit sa tâche avec courage, puisant dans son dévouement et dans sa foi la force de résister à toutes les injustes accusations. Il inaugure son œuvre en offrant l'hospitalité, dans sa maison, à plusieurs instituteurs pauvres, puis il ouvre, à Reims, une école de garçons. Son action s'étend, et un grand nombre d'écoles chrétiennes sont créées sur le territoire français et même au-delà des frontières. Esprit éclairé, La Salle n'est pas longtemps sans se convaincre qu'une bonne école est impos-

sible à concevoir sans un bon maître. L'idée de la préparation des maîtres hante son cerveau. On sait comment se recrutaient alors les instituteurs. Le grand chantre Joly était obligé d'employer en cette qualité des fripiers, des gargotiers, des maçons, des perruquiers, des joueurs de marionnettes. La Salle, lui, ne veut plus de maîtres improvisés. En 1684, il ouvre, à Reims, un séminaire de maîtres d'écoles pour les campagnes, première réalisation en France de l'idée de l'école normale. Plus tard, il fonde à Paris un établissement du même genre et y annexe même une école d'application où les normaliens font leurs premières armes sous la direction d'un maître éprouvé. A trois reprises dans sa vie, il tente, aux prix des plus grands efforts, d'organiser une sorte d'école normale laïque à côté de son séminaire. Il échoue parce que ni la société bourgeoise ni l'Eglise ne comprennent quel but vise La Salle. Véritable initiateur, l'ancien chanoine de Saint-Sulpice inaugure enfin à Saint-Yon, près de Rouen, une sorte d'enseignement professionnel très pratique préparant aux carrières commerciales, industrielles et administratives.

La Salle a condensé ses idées sur l'éducation dans un réglement très détaillé intitulé *Conduite des écoles*, imprimé pour la première fois en 1720; deux autres éditions en ont été données en 1810 et 1870 avec quelques modifications de forme, mais non de fond. Tout y est réglé avec une extrême minutie, comme dans le *Ratio* des Jésuites. « Il a été nécessaire, dit la *Préface* de La Salle, de dresser cette *Conduite* des écoles chrétiennes, afin que tout fût conforme dans toutes les écoles et dans tous les lieux où il y a des frères de cet institut, et pour que les pratiques y fussent toujours les mêmes. »

L'ouvrage se divise en trois parties. La première traite de l'organisation intérieure de l'école et des objets d'enseignement, depuis l'entrée des élèves jusqu'à leur sortie. La seconde a trait à la discipline, et la troisième aux devoirs des inspecteurs d'école, aux qualités des maîtres et à leur préparation.

L'école de La Salle est silencieuse. C'est fort bien d'obtenir le silence des élèves, mais l'auteur de la *Conduite* l'impose au maître : « Il veillera particulièrement sur lui-même, pour ne parler que très rarement et fort bas ». Pour remplacer le langage, il imagine tout un système de signes, sorte de télégraphie scolaire. Il a, entre autres, à sa disposition un instrument de fer nommé *signal*, qu'il lève, baisse, manie de cent façons pour faire connaître sa volonté, indiquer le commencement et la fin des exercices !

En revanche, nous l'admirons sans réserve quand il substitue le mode simultané, combiné avec le mode mutuel, au mode individuel, et divise, à cet effet, la classe en trois groupes : « la division des plus faibles, celle des médiocres et celle des plus intelligents ou des plus capables ». « Tous les écoliers d'un même ordre recevront ensemble la même leçon. » L'instituteur s'adjoindra un ou deux des meilleurs élèves de chaque groupe, qui deviennent ses répétiteurs et qu'il appelle des inspecteurs.

Le programme des écoles chrétiennes comprenait la lecture, l'écriture, l'orthographe, l'arithmétique et le catéchisme. Le latin, qu'on enseigne par le psautier, est réservé à ceux qui peuvent lire dans la langue maternelle. L'arithmétique, réduite aux quatre règles, doit s'apprendre par raison et non par routine. Le maître devra donner à l'élève « une entière intelligence » de ce qu'il enseigne, et il exigera que ce dernier « apporte un certain nombre de règles qu'il aura inventées lui-même ».

La Salle adoucit les peines afflictives sans cependant les abolir. Comme partout à cette époque, la punition corporelle était admise et réglementée avec une extrême minutie. On a pu dire ainsi, avec quelque raison, que La Salle avait rédigé un véritable « manuel du fouet ». Il distinguait cinq sortes de corrections : la réprimande, qui doit être rare (il semble même, dit la *Conduite*, qu'il est beaucoup mieux de ne point s'en servir du tout), les pénitences, la férule, les verges et

l'expulsion de l'école. Les pénitences étaient d'un usage fréquent : « la plus convenable et la plus utile est de donner à l'élève quelque chose à apprendre par cœur » pendant qu'il se tient à genoux dans la classe. Puis vient la férule, que la *Conduite* définit « un instrument de deux morceaux de cuir cousus ensemble; elle sera longue de dix à douze pouces, y compris le manche pour la tenir ; la paume sera en ovale et aura deux pouces de diamètre ; le dedans de la paume sera garni, afin qu'elle ne soit pas tout à fait plate, mais en bosse par dehors ». Elle sera appliquée sur la main gauche, pour retards, désobéissance légère, distraction, etc. L'emploi des verges interviendra pour les fautes plus graves : absences, refus d'obéissance, querelles ou batailles avec les camarades. Cet emploi était réglé dans les moindres détails : manière de tenir les verges et de les appliquer, position des élèves, places sur lesquelles il est permis de frapper, nombre de coups ; tout, jusqu'à l'attitude et aux sentiments du patient, était déterminé. Ainsi l'usage des châtiments corporels était maintenu. La Salle se borne à défendre expressément « de frapper les enfants avec la main, avec les pieds ou de toute autre manière inconvenante et non autorisée ». « N'usez pas de coups de main, pour l'amour de Dieu », c'est-à-dire : vous pouvez frapper, non pas avec la main, mais à l'aide des instruments consacrés et officiellement reconnus.

Il est triste de constater que la *Conduite* recommande l'espionnage mutuel : « l'inspecteur des écoles aura soin de commettre un écolier des plus sages pour remarquer ceux qui font du bruit pendant qu'ils s'assemblent, et cet écolier dira ensuite au maître ce qui se sera passé, sans que les autres s'en puissent apercevoir ». Et ailleurs il est recommandé « de ne pas rebuter les accusants, d'examiner leurs rapports... de leur faire comprendre qu'ils ne peuvent rapporter que par un motif de charité et dans la vue de contribuer à l'amendement de leurs condisciples ».

La Salle admet les récompenses qui seront données « de

temps en temps ». Elles consisteront en livres, images, figures de plâtre, chapelets, sentences gravées, etc.

Dans la troisième partie de la *Conduite*, La Salle a rédigé avec un soin minutieux les règles de ce qu'il appelle la « formation des nouveaux maîtres ». Il relève les défauts suivants chez les jeunes instituteurs : 1° la démangeaison de parler ; 2° la trop grande activité qui dégénère en pétulance ; 3° la légèreté ; 4° la préoccupation et l'embarras ; 5° la dureté ; 6° le dépit ; 7° les acceptions de personnes ; 8° la lenteur et la négligence ; 9° la pusillanimité et la mollesse ; 10° l'abattement et le chagrin ; 11° la familiarité et la badinerie ; 12° les distractions et pertes de temps ; 13° les variations de l'inconstance ; 14° l'air évaporé ; 15° une trop grande concentration en soi-même ; 16° le manque d'égard pour la différence des caractères et des dispositions des enfants.

Il ramène à douze vertus les qualités du bon maitre. Ce sont : la gravité, le silence, l'humilité, la prudence, la sagesse, la patience, la retenue, la douceur, le zèle, la vigilance, la piété et la générosité.

On le voit, l'œuvre de Jean-Baptiste de la Salle a été considérable. Il a conçu l'enseignement primaire gratuit et obligatoire, et, pour le donner, il a établi un programme, institué des méthodes et recruté un personnel à qui il sut communiquer son zèle et sa foi. Il faut rendre hommage aux efforts de l'homme qui, vers la fin du XVIIme siècle, a créé un mouvement puissant en faveur de l'enseignement populaire.

CHAPITRE XI

Le piétisme et Auguste-Hermann Francke.

Le piétisme est le nom d'une école protestante dont les tendances, essentiellement religieuses, marquent une réaction contre le formalisme de l'Église luthérienne. Pour fortifier la croyance, les piétistes font appel surtout au cœur, à la foi vivante et active, au christianisme pratique, qui se manifeste plus par la charité que par les dogmes stériles. « Un grain de véritable foi, disent-ils, vaut mieux qu'un quintal de connaissances historiques, et une goutte de charité qu'un océan de science. » Les piétistes considèrent l'enfant comme corrompu, entaché du péché originel. Pour le relever, ils comptent sur de nombreux exercices religieux, sur une surveillance et une discipline sévères, quoique sans châtiments corporels.

Le fondateur du piétisme est **Philippe-Jacob Spener**, un contemporain de Locke, né à Rappoltsweiler en Alsace, prédicateur à Strasbourg, à Francfort-sur-le-Mein, à la cour de Dresde et enfin à Berlin. Spener a exercé une influence durable sur l'école allemande par ses exercices de catéchisation. Le dimanche, il réunissait chez lui les enfants et leur démontrait les vérités de la foi par la méthode catéchétique. Spener a été, en effet, un parfait catéchiste. Par son enseignement, son exemple et ses écrits, en particulier par sa

Simple explication de la doctrine chrétienne, il a donné un corps à cette méthode et a mis, comme nul autre, l'histoire sainte au service de la pédagogie.

Mais le chef du piétisme est **Auguste-Hermann Francke** (1663-1727), dont la surprenante activité tombe sur les trois premières décades du XVIIIme siècle. A l'époque où de la Salle fonde en France l'ordre des *Frères des Ecoles chrétiennes*, cet homme d'un caractère non moins remarquable commence en Allemagne une des œuvres les plus extraordinaires qui se puissent concevoir dans le domaine scolaire.



Fig. 30. — Auguste-Hermann Francke.

Né à Lübeck, Francke passe son enfance et sa jeunesse à Gotha, où son père était fonctionnaire du duc Ernest-le-Pieux. Il suit les classes du gymnase de la ville, organisé, comme on le sait, d'après les principes de Coménius et de Ratke. Ensuite il étudie à Erfurt, à Kiel, à Hambourg, puis de nouveau à Gotha. Il passe par des alternatives de doute et de foi, subit une violente crise morale qu'il finit par surmonter, assuré dans son cœur de la grâce de Dieu en Jésus-Christ. Nous le trouvons ensuite à Dresde chez son ami Spener, puis à Leipzig où il reprend ses cours, à Erfurt en qualité de diacre à l'église des Augustins. Accusé de tendances sectaires, il est

mis à pied par le gouvernement. Ce dernier venait de fonder l'Université de Halle. Francke y est appelé et chargé d'y enseigner le grec et les langues orientales. En même temps il occupe le poste de pasteur du faubourg de Glaucha, aux portes de Halle. Il habite Halle jusqu'à sa mort, c'est-à-dire pendant trente-cinq ans.

C'est à Halle qu'il créa toute une série d'établissements d'éducation qui sont devenus célèbres sous le nom de *Fondations de Francke.*

Voici l'énumération de ces principales institutions :

1° L'*école des pauvres.* Cette école prit naissance dans les circonstances suivantes : Le jeudi, des pauvres venaient à la cure. Au lieu de leur distribuer le pain à la porte, il les faisait entrer et donnait une instruction religieuse aux plus jeunes ; les autres devaient écouter. Comme il manquait de ressources financières, il se privait parfois de son repas du soir, afin de pouvoir donner du pain aux nécessiteux. Il eut l'idée de placer dans le corridor une boîte pour les pauvres. Un beau jour, il y trouva sept florins qu'une femme charitable y avait déposés. « Voici, dit-il, un magnifique capital ; avec cet argent, je vais commencer une école pour les pauvres. » Ce même jour, il acheta du mobilier scolaire, engagea un étudiant pour donner des leçons, et ouvrit sa classe dans sa propre maison, à côté de son cabinet d'étude. L'école des pauvres, appelée aussi école libre parce qu'elle était gratuite, était fondée. Elle compta bientôt plus de soixante élèves.

2° L'*école bourgeoise* ou *école allemande,* où les familles bourgeoises aisées envoyaient leurs enfants en payant une finance scolaire. C'était une sorte d'école primaire supérieure dont l'allemand composait le fond du programme. L'histoire naturelle et l'histoire universelle y étaient aussi enseignées.

3° L'*orphelinat,* où les orphelins et enfants abandonnés recevaient non seulement l'instruction, mais l'éducation complète.

4° Le *pédagogium* destiné aux fils des classes supérieures. C'était une sorte de lycée classique et réal, qui présentait cette

particularité, remarquable pour l'époque, de donner aux étudiants les cours en rapport avec la profession à laquelle ils se destinaient.

5° L'*école latine* (gymnase), qui ressemblait aux collèges latins de l'époque et préparait les jeunes gens à l'Université.

6° Le *séminaire* ou *école normale*, dont les cours duraient trois ans. Les élèves-maitres s'exerçaient à la pratique dans les classes inférieures et s'y initiaient à l'administration de l'école. Les futurs maîtres étaient étudiants en théologie. En outre, les inspecteurs placés à la tête de chaque institution organisaient des conférences hebdomadaires où l'on discutait les questions de discipline et d'organisation scolaire. Francke, lui-même, publie les *Instructions* à l'usage des maîtres. Elles renferment des conseils didactiques et des règles pour la conduite des classes.

Il y avait, en outre, une sorte d'*école normale supérieure* (ausgewähltes Seminar) destinée à la formation des maîtres de l'enseignement secondaire et supérieur.

7° Une *imprimerie*, une *librairie*, une *bibliothèque* et une *pharmacie* étaient annexées à cet ensemble d'institutions. La librairie et la pharmacie rapportaient de fortes sommes. La pharmacie de Francke devint célèbre. Il n'était bruit en maint endroit que des cures merveilleuses opérées par les remèdes de la maison des orphelins.

Telle fut l'œuvre gigantesque de Francke. On peut s'en faire une idée par le nombre des élèves qui se trouvaient dans cette vaste communauté au moment de la mort de son chef. On n'en comptait pas moins dé deux mille, avec un personnel enseignant de cent maîtres, non compris tout le personnel de surveillance et de service. Les fondations de Francke ont subi de profondes modifications au cours des années, mais elles subsistent encore aujourd'hui. Il est vrai de dire qu'elles sont placées sous la surveillance de l'Etat, subventionnées par lui et qu'elles ne se distinguent guère des autres établissements similaires de l'Allemagne.

La pédagogie de Francke a pour base la religion, qui est l'objet principal des études, quelle que soit la fonction à laquelle l'élève se prépare : « Seul l'homme véritablement pieux est utile dans la société. Sans la piété, toute science, toute sagesse est plus nuisible qu'utile, car on n'est jamais certain de ne pas en abuser ». Toutes les autres études sont subordonnées à ce but. Le *Simple Guide pour conduire les enfants à la félicité divine et à la sagesse chrétienne*[1], dû à la plume de Francke, expose les idées pédagogiques des piétistes.

Le programme variait suivant la division à laquelle on appartenait. C'est ainsi que celui de l'école bourgeoise ou allemande comprenait la religion (catéchisme et lecture de toute la Bible), la lecture, l'écriture, le calcul et le chant. Les branches d'observation étaient reléguées à l'arrière-plan, car près de la moitié des leçons étaient consacrées à l'enseignement religieux. En revanche, Francke accordait une assez large place à l'enseignement pratique, en particulier à celui des travaux manuels : travaux sur bois, sur verre, cartonnage, travaux horticoles, etc.

Au point de vue didactique, Francke condamne l'enseignement purement expositif et conseille les « entretiens catéchétiques » qui, par des questions bien posées, mettent en rapport direct les maîtres et les élèves. Cette forme d'enseignement s'impose d'autant plus que les enfants sont plus jeunes. Un jardin botanique et un cabinet d'histoire naturelle fournissaient des moyens d'illustration pour les leçons de choses.

La discipline, on le conçoit, était en rapport avec le caractère affable et bon du chef de la maison. Francke exigeait moins des élèves que du maître, qui, par ses qualités, sa patience, son dévouement, sa bonté, sa prudence, sa piété, en un mot par son exemple, devait surmonter les difficultés de l'éducation. Les châtiments corporels n'étaient pas complètement abolis, mais on y recourait le plus rarement possible.

[1] *Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind.*

Franke doit plusieurs de ses idées à la *Schulmethodus* de Gotha. L'influence de Fénelon est indéniable aussi ; mais sur bien des points, Francke est trop indépendant pour ne pas se frayer une voie personnelle. Par ses écrits, par sa parole et par ses institutions, il a exercé une influence considérable en Allemagne. Les études prirent un caractère plus pratique et plus national, l'allemand étant désormais mis à la base du programme, depuis que **Christian Thomas** avait, en 1695, donné ses cours en allemand à l'Université de Halle et que son exemple avait été suivi autour de lui. Une foule de pasteurs, de professeurs, d'instituteurs, formés dans les institutions de Francke, portèrent au loin son esprit et ses principes. Un grand nombre d'écoles pour pauvres, de maisons d'orphelins, de maisons de discipline pour les enfants vicieux furent fondées en divers lieux sur le modèle des établissements de Halle. C'est ainsi que le prédicateur **Hecker**, qui avait été pendant de longues années maître dans les écoles de Francke, ouvrit à Berlin, vers le milieu du XVIIIme siècle, une école réale à laquelle il annexa un séminaire (école normale) pour la formation des instituteurs. De son côté, le **comte de Zinzendorf**, disciple de Francke, fondateur de la société des Frères Moraves (Herrenhuter), s'est inspiré aussi des principes du piétisme. Les nombreux établissements des Frères Moraves, à Barby, Niesky, Neuwied, Wilhelmsdorf, Ebersdorf, etc., ont exercé une action assez profonde sur les écoles protestantes et se sont maintenus jusqu'à nos jours.

Sans doute l'éducation piétiste avait aussi ses côtés faibles : abus des leçons de religion et des exercices de piété, qui, à la longue, engendraient chez les élèves l'hypocrisie ou l'indifférence ; surveillance exagérée, esprit de crainte, prohibition des jeux, toutes choses qui étouffaient chez l'élève les joies innocentes de la jeunesse.

Malgré ces défauts, le piétisme a prouvé ce que peuvent la foi et l'amour dans l'œuvre de l'éducation ; il a, en particulier, fait progresser la question de l'hospitalisation des orphelins et des enfants abandonnés.

CHAPITRE XII

L'Education au XVIIIme siècle. La Renaissance philosophique. Esprit général du XVIIIme siècle.

Le XVIIme siècle, malgré les efforts de Bacon, de Descartes, de Ratich, de Coménius, de Locke, de Fénelon et d'autres n'était pas parvenu à émanciper complètement l'école. Dans la pratique de l'éducation, en particulier, il n'y eut nulle part de transformation bien profonde. Avec le XVIIIme siècle, les progrès vont devenir plus sensibles. Le siècle précédent avait été, après la grande effervescence du XVIme, un temps d'arrêt. Le XVIIIme siècle reprend la marche en avant et la lutte contre toutes les formes de l'autorité Un esprit nouveau se fait jour dans les divers domaines. Les solutions, longtemps subies par crainte ou par ignorance, sont soumises à un nouveau contrôle. On cherche, on expérimente, on se porte de tous les côtés à la fois. Les idées tendent à passer de la théorie dans la pratique. L'intérêt et l'effort pédagogiques se meuvent dans des sphères toujours plus vastes. L'importance de l'éducation est de plus en plus reconnue. La pédagogie nouvelle sort de ses anciens errements, secoue la poussière de la scolastique, brise les vieux cadres dans lesquels on veut encore la renfermer et tient un compte toujours plus grand des besoins de la vie. L'éducation cesse d'être la préoccupation de quelques

rares esprits éclairés. On veut associer à cette œuvre le grand public. On fait de vifs appels à l'attention de tous. L'Ecole n'est plus la servante de l'Eglise. La pédagogie va devenir une science et un art propres. Si, par ci par là, les théologiens rendent encore de signalés services à l'école, c'est de leur propre mouvement qu'ils le font et sans en avoir reçu les ordres de leurs supérieurs. Souvent même, ils travaillent en opposition directe avec les idées et les doctrines préconisées par l'Eglise, témoin les piétistes, qui ont ouvert tant de voies nouvelles à l'instruction et à l'éducation.

Une conception nouvelle de l'Eglise et de l'Etat, de leurs rapports réciproques, du droit, de la destination de l'homme se rencontre chez la plupart des écrivains de cette période.

Les croyances religieuses qui ne sont pas fondées sur la raison sont rejetées.

Au point de vue de l'Etat, l'œuvre du XVIIIme siècle sera d'abord une œuvre de destruction : c'est à quoi s'acharnent les encyclopédistes. On essaye ensuite d'édifier une société nouvelle en partant du principe que l'homme est naturellement bon et qu'il a partout les mêmes droits, imprescriptibles et intangibles.

En Allemagne, le rappel du philosophe **Christian Wolf**, à Halle, marque le début de ce mouvement d'émancipation des esprits. Frédéric-Guillaume Ier avait expulsé de son royaume le philosophe-novateur et lui avait interdit, sous peine de mort, de remettre les pieds dans ses Etats. Le premier acte de Frédéric II fut de rappeler Wolf et de le réintégrer dans sa chaire universitaire. Alors commence l'ère du rationalisme en philosophie, qui entend étudier les objets par la seule raison, indépendamment de toute autorité. C'est l'époque de la religion naturelle et de la tolérance en matière de foi.

En France, les grands meneurs du siècle sont Voltaire et Rousseau. Ces deux écrivains remplissent de leurs travaux la seconde moitié du XVIIIme siècle et exercent une influence décisive sur le XIXme siècle. Nous n'avons pas à nous occuper

ici du premier, et le second ne doit nous arrêter qu'en sa qualité de philosophe de l'éducation. Avec Rousseau, la pédagogie poursuit son évolution, constitue ses méthodes et devient une science indépendante. C'est à lui que revient l'honneur d'avoir inauguré la philosophie de l'éducation. Il a écrit non pas un manuel de pédagogie — ce serait, à coup sûr, le moins pratique qui existe — mais un véritable traité de la nature morale de l'homme.

Quelques écrivains français contemporains prétendent que le grand effort de Rousseau s'est porté du côté de l'éducation, et que, néanmoins, c'est en éducation que sa trace est restée la moins profonde. Dans le monde de la pédagogie, prétendent-ils, on cite avec honneur le nom de Rousseau ; et pourtant qui songe à l'*Emile* aujourd'hui ? Au milieu des lois, des décrets, des règlements, des programmes, des essais de toute sorte sur l'éducation, qui se multiplient à notre époque, qui pense à s'inspirer sérieusement de Rousseau ?

Il y a évidemment méprise sur le sens de l'*Emile*. Il ne sera donc pas inutile de faire, une fois de plus, l'analyse de cet ouvrage, qui est le monument le plus complet des idées philosophiques de Rousseau, celui d'entre ses livres qui a porté les plus heureux fruits et dont il écrivait lui-même : « Ce que m'en dirent, ce que m'en écrivirent les gens les plus capables d'en juger, me confirma que c'était là le meilleur de mes écrits, ainsi que le plus important ».

CHAPITRE XIII

J.-J. Rousseau.

Nous supposons la biographie de Rousseau connue. Rappelons-en seulement ici les traits qui sont de nature à expliquer en partie la vie tourmentée de l'homme et son génie.

Rousseau naquit à Genève le 28 juin 1712 ; son père était horloger. Il eut le malheur de perdre sa mère en venant au monde, et, à sept ans, il vit son père forcé de s'expatrier à la suite d'une querelle publique. Ainsi abandonné à lui-même par un père incapable de le diriger, il fut placé chez le pasteur Lambercier, qu'il quitta d'ailleurs au bout de peu de temps. Depuis lors, son extraordinaire destinée ne fut qu'une suite d'aventures de toute espèce entremêlées de vilenies et d'épisodes révoltants : sa conversion au catholicisme pour quelques louis, ses liaisons avec Mme de Warens, aux Charmettes, son union avec Thérèse Levasseur, pauvre servante d'auberge sans beauté et sans pudeur, et surtout l'abandon de ses enfants qu'il remit aux Enfants-Trouvés. Après avoir fait tous les métiers, commis beaucoup de fautes, essuyé toutes les persécutions, connu aussi les douceurs de la réputation et même de la gloire, il mourut subitement, en 1778, un mois après Voltaire, dans le pavillon d'Ermenonville, près de Paris, où l'avait recueilli la délicate générosité de M. de

Girardin. On a parlé d'un suicide, mais la preuve n'en a pas été faite.



Fig. 31. — Jeunesse de Rousseau.

Il y a dans l'œuvre du philosophe genevois une parfaite unité. Dans le système d'éducation qu'il développe, Rousseau s'inspire de ses théories sociales et politiques; il ne fait, dans

son *Emile*, qu'appliquer à l'éducation la thèse philosophique du *Contrat social*.

« *L'Emile* ou *de l'Education* par J.-J. Rousseau, citoyen de Genève », parut en 1762. L'ouvrage venait à point, juste au moment où les Jésuites, qui avaient presque le monopole de l'éducation publique, étaient expulsés de France par les arrêts du Parlement. Dans ce moment de désarroi de la tradition et de la routine, Rousseau s'élève brusquement à la dignité d'un prophète, d'un homme inspiré et annonce l'avènement de la raison philosophique dans l'art d'élever les hommes, art qu'il appelle « la première de toutes les utilités ».

L'impression produite par cet ouvrage fut immense. L'archevêque de Paris le condamne, le Parlement le fait brûler en effigie et lance contre son auteur un décret de prise de corps. Rousseau quitte Paris, se réfugie à Genève, puis à Môtiers dans le canton de Neuchâtel, puis à l'île de Saint-Pierre. Traqué et chassé de partout, il se rend enfin en Angleterre où l'appelle David Hume.

L'*Emile* débute par une *Préface* très caractéristique. Il semble que Rousseau ait conscience que ses idées sont exagérées et partiellement fausses. Qu'importe ! « Quand mes idées seraient mauvaises, si j'en fais naître de bonnes à d'autres, je n'aurai pas tout à fait perdu mon temps. » L'auteur sent bien que son *Emile* a quelque chose de romanesque, puisqu'il ajoute : « On croira moins lire un traité d'éducation que les rêveries d'un visionnaire ». Aussi bien à un père de famille qui était venu se vanter à lui d'avoir élevé son fils suivant la lettre de l'Emile, Rousseau réplique-t-il : « Tant pis, monsieur, tant pis pour vous et pour votre fils. Je n'ai point voulu donner de méthode, j'ai voulu empêcher le mal qui se commettait dans l'éducation ».

Rousseau insiste sur la nécessité absolue qu'il y a de commencer par mieux étudier ses élèves : « On ne connait point l'enfance, dit-il : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare ». Par ces déclarations, il se range déjà dans

la catégorie des psychologues de l'enfance dont les travaux sont en train de renouveler actuellement les théories de l'éducation. Il va sans dire que Rousseau n'a pas apporté dans ses vues sur l'éducation progressive la même précision et la même rigueur que les pédagogues d'aujourd'hui ; mais leurs idées sont en germe chez lui, quand il réclame l'étude de la psychologie de l'enfance et divise la vie humaine en périodes bien délimitées, à chacune desquelles doivent correspondre une méthode et des moyens spéciaux d'enseignement.

En effet, l'ouvrage entier se divise en cinq livres et l'évolution d'Emile se fait par étapes bien marquées, suivant les lois naturelles de la psychologie et de la physiologie, vers le but idéal, qui est ainsi défini : « Vivre est le métier que je veux apprendre à mon Emile ».

L'enfance comprend trois périodes. La première, essentiellement négative, va jusqu'au moment où l'enfant sait marcher et commence à parler. La seconde va jusqu'à douze ans et la troisième s'étend de la douzième à la quinzième année.

L'idée fondamentale du traité tout entier, celle qui détermine la division de l'ouvrage, c'est donc qu'il faut distinguer diverses périodes dans la vie de l'homme, divers degrés dans son développement. Dans sa lente évolution, l'âme n'est jamais identique à elle-même. Avec l'âge, les dispositions spéciales surgissent ; les forces se renouvellent et se transforment. Vérité bien simple, sans doute ; mais qu'il importait de mettre en relief pour découvrir les conséquences pédagogiques qu'elle comporte. Puisque l'âme change sans cesse, il faut que l'éducation, dans les secours qu'elle apporte à l'enfant, à l'adolescent, à l'adulte, soit pour réprimer soit pour exciter ses facultés, se proportionne exactement aux conditions de la nature et aux changements qui se réalisent dans l'âme avec la marche des années. A cela, rien à redire ; mais Rousseau pousse cette idée à l'extrême et a l'air de croire que la nature procède par sauts et par bonds. Dans son essence, la nature humaine est une et ne se laisse pas diviser en tranches successives exactement délimitées.

Il faut cependant reconnaître que, depuis Rousseau, le principe de conformité à la nature, dans ce qu'il a de juste et de fécond, a été adopté par la plupart des philosophes de l'éducation. Pestalozzi réclame aussi et applique une méthode « naturelle » (naturgemäss, conforme à la nature). Mme Necker de Saussure écrit son livre sur l'*Education progressive* et Spencer et Herbart reprennent et développent à leur tour le principe de Rousseau.



Fig. 32. — J.-J. Rousseau.

Passons maintenant à l'analyse de l'ouvrage.

Livre I. L'auteur suppose la nature humaine foncièrement bonne. L'idée d'innocence, de bonté parfaite, est un principe général de son livre : « Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme. Il force une terre à nourrir les productions d'une autre, un arbre à porter les fruits d'un autre; il mêle et confond les climats, les éléments, les saisons; il mutile son chien, son cheval, son esclave; il bouleverse tout, il défigure tout; il aime la difformité, les monstres; il ne veut rien tel que l'a fait la nature, pas même l'homme; il le faut dresser pour lui comme un cheval de manège; il le faut contourner à sa mode comme un arbre de son jardin ». Et ailleurs : « Posons pour maxime incontestable que les premiers mouvements de la nature sont toujours droits ».

Rousseau veut ainsi combattre le pessimisme de ceux qui ne voient dans l'enfant qu'un être mauvais, entaché de corruption originelle. Une autre raison de son optimisme, c'est qu'il hait la civilisation. Les villes sont des gouffres d'immoralité. L'haleine, le souffle de l'homme est mortel pour ses semblables. Là déjà, nous relevons une de ces contradictions si nombreuses dans l'ouvrage. La société est mauvaise, mais comment s'est-elle donc corrompue, elle qui n'est pas autre chose qu'une collection d'individus? Si l'homme isolé est innocent, comment l'ensemble des hommes, c'est-à-dire l'humanité, peut-il être pervers?

Mais Rousseau n'est pas l'homme à se laisser arrêter pour si peu. Il poursuit son argumentation : puisque la société est corrompue, la première chose à faire, c'est de garantir Emile de sa mauvaise influence, de l'isoler, de l'emmener à la campagne, « loin de la canaille des valets, les derniers des hommes après leurs maîtres ».

Cependant il avoue que, dans l'état actuel des choses, il est impossible de laisser pousser l'enfant comme un sauvageon. Il le faut former, dans une certaine mesure à tout le moins. L'éducation qu'on lui donne a trois sources : la nature, les hommes et les choses.

La nature ! voilà son grand cri quand il s'agit de l'éducation du premier âge. Il s'élève contre l'usage du maillot ; mais la boutade, l'exagération ou la témérité, sont toujours au bout : « Il semble, dit-il, qu'on a peur que l'enfant n'ait l'air d'être en vie ». Il oublie que la nature, même pour le nouveau-né, ne peut suffire à tout. Il faut des secours, une assistance vigilante. Rousseau se préoccupe, d'ailleurs de tout ce qui touche au petit enfant : alimentation, dentition, sevrage, rien n'échappe à sa sollicitude toute faite d'imagination. Après avoir condamné le maillot, il en fait autant pour la bière, dans laquelle on renferme l'homme dès qu'il a cessé de vivre et que Rousseau, dans sa manie du paradoxe, transforme en « institution » !

Il prêche aux mères l'allaitement naturel. Sur ce point, il est devenu banal de le louer; d'autres cependant avant lui s'étaient élevés contre les nourrices mercenaires, tels Plutarque, Vivès, Charron, des médecins comme Ambroise Paré et Des Essartz, qui, deux ans avant l'apparition de l'Emile, dans son *Traité de l'éducation corporelle des enfants en bas âge*, recommande aussi l'allaitement maternel. Rousseau a raison d'insister sur les devoirs des mères, mais alors comment s'expliquer le fait qu'il leur enlève l'enfant pour le confier à un gouverneur !

En fidèle disciple de Locke, Rousseau entend vouer tous ses soins à l'éducation physique de son élève. Point de vin pour laver le nouveau-né parce que la nature ne produit pas de liqueur fermentée ! Pas de jouets, pas de hochets, seulement « une tête de pavot dans laquelle on entend sonner les graines ». Il réclame la gymnastique naturelle, la pleine liberté des mouvements : « Je veux que mon Emile soit l'émule d'un chevreuil plutôt que d'un danseur d'opéra ». Il veut que son élève s'aguerrisse, s'endurcisse aux privations, qu'il s'habitue à la douleur, qu'il sache souffrir. Mais, là encore, Rousseau tombe bientôt dans l'exagération. Locke voulait des chaussures minces qui laissassent passer l'eau. Rousseau, lui, supprime les chaussures. Emile sera un va-nu-pieds ! Emile doit aussi s'habituer à marcher dans l'obscurité, à se passer de bougies : « J'aime mieux Emile avec des yeux au bout de ses doigts que dans la boutique d'un chandelier ». Puis il proscrit la médecine et surtout les médecines « qui nous désapprennent à mourir ». Emile doit, à tout prix, se bien porter. C'est à lui de s'arranger pour ne pas tomber malade !

Un pédagogue français contemporain a pu dire ainsi avec raison qu'« Emile est un enfant de la nature, élevé par la nature, d'après les règles de la nature, pour la satisfaction des besoins de la nature ». Mais à force de vouloir faire de son élève l'homme de la nature, Rousseau l'oblige presque à « marcher à quatre », selon le mot de Voltaire, et l'assimile quasiment à la bête.

Rousseau prodigue encore toute une suite de conseils relatifs au nouveau-né et à propos desquels Buffon disait : « Oui, nous avons dit tout cela, mais M. Rousseau seul le commande et se fait obéir ». Il va jusqu'à dire aux parents comment il faut calmer les pleurs des enfants. Et le moyen que recommande ce théoricien à outrance, ce père de famille « de rencontre », est des plus simples : « Le seul moyen de guérir ou de prévenir les pleurs est de n'y faire aucune attention ! »

Pendant cette première période, tous les soins sont pour le corps. Le cœur et l'esprit sont relégués à l'arrière-plan. Toutefois, il est fait une légère part à ce dernier, car Rousseau recommande de « lier les sensations avec les objets qui les causent ». Il ajoute de sagaces conseils sur l'acquisition du langage. Il recommande à la nourrice de commencer par des articulations faciles, des mots correspondant à des choses connues et de procéder ici avec une sage lenteur : « Resserrez le plus qu'il est possible le vocabulaire de l'enfant, car c'est un grand inconvénient qu'il ait plus de mots que d'idées, qu'il sache dire plus de choses qu'il n'en peut penser ».

Livre II. Dès le début du deuxième livre, Rousseau défend les droits de l'enfant au bonheur :

« Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir : soyez-le pour tous les états, pour tous les âges, pour tout ce qui n'est pas étranger à l'homme. Quelle sagesse y a-t-il pour vous hors de l'humanité ? Aimez l'enfance : favorisez ses jeux, son aimable instinct. Qui de vous n'a pas regretté quelquefois cet âge où le rire est toujours sur les lèvres, et où l'âme est toujours en paix ? Pourquoi voulez-vous ôter à ces petits innocents la jouissance d'un temps si court qui leur échappe, et d'un bien si précieux dont ils ne sauraient abuser ! Pourquoi voulez-vous remplir d'amertume et de douleur ces premiers ans si rapides, qui ne reviendront pas plus pour eux qu'ils ne peuvent revenir pour vous ? Pères, savez-vous le moment où la mort attend vos enfants ? Ne vous préparez pas des regrets en leur ôtant le peu d'instants que la nature leur donne : aussitôt qu'ils peuvent sentir le plaisir d'être, faites qu'ils en jouissent, faites qu'à quelque heure que Dieu les appelle, ils ne meurent point sans avoir goûté la vie. »

De deux à douze ans, l'éducation physique continue d'être l'objet de la sollicitude de Rousseau, mais l'éducation intellectuelle est presque oubliée. Elle est toute négative et seulement discrètement préparée par la culture des organes des sens. Le cœur, lui, est laissé inerte. « Exercez le corps, les organes, les sens, les forces, mais tenez l'âme oisive aussi longtemps qu'il se pourra. » Et ailleurs : « La première éducation doit être purement négative. Elle consiste non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur... Si vous pouviez ne rien faire et ne rien laisser faire ; si vous pouviez amener votre élève sain et robuste à l'âge de douze ans, sans qu'il sût distinguer sa main droite de sa main gauche, dès vos premières leçons, les yeux de son entendement s'ouvriraient à la raison... En commençant par ne rien faire, vous auriez fait un prodige d'éducation... La plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation, ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre... Prenez le contre-pied de l'usage et vous ferez presque toujours bien... Regardez tous les délais comme des avantages et laissez mûrir l'enfance dans les enfants... »

On peut se demander alors à quoi sert le précepteur. Rousseau eût pu le supprimer ; d'autre part, il faut bien se souvenir que ce précepteur n'est pas un maitre, mais une sorte de machiniste, qui combine les scènes compliquées destinées à remplacer les leçons de la mauvaise éducation en usage, telles la scène du bateleur ou celle du jardinier Robert. L'éducateur, ce n'est pas le maitre, c'est la nature.

Dans cette période de l'enfance, exercer, fortifier le corps, le rendre robuste et sain, observer une saine hygiène, combattre la mollesse et endurcir les fibres de l'organisme, voilà l'essentiel.

Où Rousseau fait réellement de l'éducation positive, c'est dans la culture qu'il demande qu'on donne aux sens. Il a continué ainsi l'œuvre de Rabelais, de Coménius, de Locke. Il a

été suivi dans cette voie par Basedow, Pestalozzi, Frœbel, Herbart et tous les pédagogues de l'école moderne. Rousseau ne considère pas seulement les sens comme des instruments de perfectionnement pour l'esprit. Il les étudie en eux-mêmes et il cherche tous les moyens de les cultiver.

Cette culture est indispensable, car « nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre que comme nous avons appris ».

Rousseau revient à plusieurs reprises sur la nécessité de l'observation attentive et de la perception nette pour avoir des idées exactes. Citons ici à l'appui de sa thèse quelques passages caractéristiques :

« Dans les commencements de la vie, où la mémoire et l'imagination sont encore inactives, l'enfant n'est attentif qu'à ce qui affecte actuellement ses sens. Les sensations étant les premiers matériaux de ses connaissances, les lui offrir dans un ordre convenable, c'est préparer sa mémoire à les fournir un jour dans le même ordre à son entendement. »

« Les premières facultés qui se forment et se perfectionnent en nous sont les sens. Ce sont les premières qu'il faudrait cultiver ; ce sont les seules qu'on oublie ou celles qu'on néglige le plus. Rendre le toucher sagace, la vue exacte, l'ouïe fine et même l'odorat perspicace, sans oublier d'exercer la voix », voilà ce que Rousseau demande. « Exercez tous les sens, tirez de chacun d'eux tout le parti possible, puis vérifiez l'impression de l'un par l'autre. Mesurez, comptez, pesez, comparez. »

Mais jamais d'études proprement dites. « J'ôte aux enfants, dit-il, les instruments de leur plus grande misère, les livres. » A peine à douze ans Emile saura-t-il ce que c'est qu'un livre. Le livre d'Emile, c'est la nature où il prend journellement des leçons de choses. Le précepteur interviendra discrètement par quelques paroles timides et réservées pour aider Emile à interpréter les leçons de la nature. Rousseau rejette, au reste, toutes les études qui font appel à la mémoire et au jugement L'idéal, nous l'avons vu, serait qu'Emile ne sût pas distinguer

sa main droite de sa main gauche ! Quelle utopie ! Où séquestrer l'enfant, où le cacher, où l'isoler pour le préserver contre l'invasion des préjugés ? L'enfant n'apprend-il donc rien par sa propre expérience et par le commerce avec ses semblables ?

Mais, à côté des paradoxes et des témérités, nous trouvons aussi d'excellents conseils didactiques. Le maître doit faire naître la science sous les pas de l'élève ; il la lui fait inventer, créer par sa propre expérience. « Qu'il ne sache rien parce que vous le lui aurez dit, mais parce qu'il l'aura compris lui-même. »

Qu'apprend-on à l'enfant, s'écrie Rousseau ? « Des mots, encore des mots, toujours des mots. » Il s'agit de mettre les choses à la place des mots et de commencer l'enseignement par les réalités sensibles. Les choses, les choses, répète-t-il sans cesse. « Je ne redirai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots. Avec notre éducation babillarde, nous ne faisons que des babillards. »

Appliquant ce principe dans toute son étendue, il proscrit l'étude des langues étrangères, surtout celle des langues mortes, pure étude de mots. « Ne lui brouillez pas la tête avec plusieurs langues » ; c'est là une des inutilités de l'éducation et même un de ses dangers, si l'on en croit Rousseau, car « les têtes se forment sur les langages, les pensées prennent la teinte des idiomes ». Pour apprendre deux langues, dit-il, il faudrait que l'enfant sût comparer les idées et il en est incapable. Rousseau ne veut pas davantage de l'étude des fables, fût-ce même celle du *Corbeau et du Renard*, où il prétend qu'un enfant de dix ans ne peut presque rien comprendre.

Le principe de l'éducation négative sera aussi appliqué à l'éducation morale d'Emile. Laisser faire est la seule règle de conduite. Ni ordre ni conseils. L'action, le fait lui-même instruira et non le maître. Il importe donc de « n'offrir aux volontés indiscrètes de l'enfant que des obstacles physiques ou des punitions qui naissent des actions mêmes... Sans lui défendre de mal faire, il suffit de l'en empêcher. « Aucune

espèce de leçon verbale, il n'en doit recevoir que de l'expérience ; aucune espèce de châtiment, car il ne sait ce que c'est que d'être en faute. »

Telle est la théorie de l'éducation morale de Rousseau. Il inaugure le principe dit des réactions naturelles, la punition étant considérée comme la conséquence naturelle de la faute commise. Pas de défense qui puisse empêcher l'enfant de commettre tel ou tel acte. Il ne doit ni commander ni obéir. « Les mots d'obéir et de commander seront proscrits de son dictionnaire, encore plus ceux de devoir et d'obligation ; mais ceux de force, de nécessité, d'impuissance et de contrainte y doivent tenir une grande place. » L'enfant vient se heurter contre la force des choses et cette simple rencontre l'instruit, le rend patient, égal, résigné, paisible. Le devoir, l'obligation morale est sacrifiée et remplacée par la crainte qu'inspire une conséquence plus ou moins douloureuse de la faute.

En résumé, jusqu'à douze ans, Rousseau veut laisser l'enfant libre à ses goûts, à ses facultés, à sa nature. Il veut endurcir son corps et lui assurer le bonheur auquel il a droit. Il entend le diriger sans en avoir l'air et l'instruire au contact, accidentel ou prémédité, des choses, l'amener à découvrir ce qui lui est utile, à se passer de livres, à se faire spontanément son idée sans recourir au jugement de ses semblables, à devenir homme par le corps d'abord, par l'esprit ensuite.

Livre III. Le second livre mène l'enfant jusqu'à sa douzième année. C'est le temps de l'éducation des sens. Le troisième s'occupe de l'éducation intellectuelle. L'enfant est bien formé, bien portant, vigoureux ; sa raison s'éclaire, on peut commencer à l'instruire. Après douze ans d'une éducation négative et temporisatrice, il faut qu'Emile devienne, dans le court espace de trois années, un jeune homme à l'intelligence éclairée, au jugement sain. Cette période si brève l'oblige à se restreindre et à choisir.

Dans le choix des études à faire, Rousseau se laisse guider uniquement par le principe d'utilité. « Des connaissances

qui sont à notre portée, dit-il, les unes sont fausses, les autres sont inutiles, les autres servent à nourrir l'orgueil de celui qui les a. Le petit nombre de celles qui contribuent réellement à notre bien-être est seul digne des recherches d'un homme sage et par conséquent d'un enfant qu'on veut rendre heureux. Il ne s'agit point de savoir ce qui est, mais ce qui est utile. » A quoi cela est-il bon ? Voilà donc le principe dirigeant, le stimulant, le critère pour le précepteur comme pour l'élève. Et parmi toutes les choses utiles, le maître doit faire un nouveau choix. « Souvenez-vous toujours que l'esprit de mon institution n'est pas d'enseigner à l'enfant beaucoup de choses, mais de ne laisser jamais entrer dans son cerveau que des idées justes et claires. »

Rousseau va donc s'élever contre l'encombrement des études, l'accumulation des branches à enseigner ; mais il restreint pourtant un peu trop la liste des études vraiment nécessaires, et son programme fait bien piètre figure à côté de celui d'un Luther, d'un Coménius ou même d'un Fénelon. Les sciences physiques, l'astronomie, la géographie enseignée par les voyages, et c'est tout !

Il est utile, en effet, que l'enfant s'oriente au milieu du monde physique. On pourrait cependant objecter que l'astronomie n'est guère utile. Rousseau la choisit parce qu'on peut l'apprendre en pleine nature en présence du ciel étoilé, sans autre intermédiaire. La première leçon de cosmographie lui est suggérée par un lever de soleil dont il fait une description restée célèbre. Mais, là encore, point de dissertation en face de la nature. Le fait est en lui-même assez suggestif.

Au point de vue de l'enseignement de la géographie, Rousseau doit être considéré comme un véritable novateur. Il est le père de la géographie locale. « Vous voulez apprendre la géographie à cet enfant et vous lui allez chercher des globes, des sphères, des cartes : que de machines ! Pourquoi toutes ces représentations ? Que ne commencez-vous par lui montrer l'objet même, afin qu'il sache au moins de quoi vous

lui parlez ! » La géographie est ainsi apprise dans la nature et non sur des cartes. Elle comprend l'étude de la maison paternelle, de la campagne environnante, des rivières de la contrée, l'aspect du soleil, l'orientation. L'enfant établira ensuite la carte du pays ainsi observé. « Voyez déjà la différence qu'il y a du savoir de vos élèves à l'ignorance du mien ! Ils savent les cartes et lui les fait ! »

Point de grammaire, point de langues mortes. Point d'histoire non plus. Ici, Rousseau est logique : apprendre l'histoire à Emile, c'est le replonger dans cette société perverse et corruptrice, auteur de tous nos maux. L'enfant, au reste, c'est Rousseau qui le prétend, ne saurait comprendre les relations des événements. En outre, l'histoire est dangereuse, parce qu'elle montre les défauts des hommes plutôt que leurs qualités. Les conquérants, les criminels, les héros du vice sont ceux dont elle parle le plus. Quand elle s'occupe par hasard d'un homme de bien, c'est pour le surfaire et le parer de fausses couleurs. Tacite est le livre des vieillards, Thucydide et Xénophon ne nous entretiennent que de guerres. Tite-Live est un vantard. Un seul historien trouve grâce aux yeux du démolisseur, c'est Plutarque, l'auteur de la *Vie des hommes illustres*.

Cependant, à côté des exagérations et des paradoxes, ce troisième livre renferme beaucoup d'idées qui ont passé plus tard dans le domaine des idées reçues.

Le but que Rousseau se propose n'est pas de faire de son Emile un savant, mais simplement d'éveiller en lui le goût de la science, le désir d'en savoir davantage. L'enseignement qu'il donne n'a pas pour but de communiquer la science à l'enfant, mais uniquement de former en lui l'instrument propre à l'acquérir. *Non multa, sed multum,* tel est son principe. Audessus du savoir, il place l'observation, le travail spontané de l'esprit. La méthode essentiellement intuitive est nettement indiquée ici : « Transformons nos sensations en idées, dit-il, mais ne sautons pas tout d'un coup des objets sensi-

bles aux objets intellectuels. C'est par les premiers que nous devons arriver aux autres. Dans les premières opérations de l'esprit, que les sens soient toujours son guide. Point d'autres livres que le monde; point d'autre instruction que les faits. L'enfant qui lit ne pense pas, il ne fait que lire; il ne s'instruit pas, il apprend des mots ». Jamais on ne substituera le signe à la chose, sauf quand il est impossible de la montrer, car le signe absorbe l'attention de l'enfant et lui fait oublier la chose représentée. Pour fixer dans l'esprit de son élève le peu qu'il veut lui apprendre, il énonce une loi capitale de la pédagogie, savoir que l'enfant soit conduit à découvrir par lui-même le plus possible; il faut le faire trouver et lui laisser la joie de la découverte.

Il s'agit de suggérer le savoir, de le faire créer à l'enfant. On peut cependant se demander si Rousseau n'a pas trop perdu de temps pour suivre la méthode socratique. Le moyen de faire ainsi retrouver en trois ou quatre années ce que l'humanité a mis des milliers d'années à découvrir ! Il faut, à coup sûr, apporter quelques réserves au principe de Rousseau. La conséquence qu'on en tire, c'est le rejet de tout enseignement doctrinal, dogmatique, donné *ex professo*, et, du même coup, c'est aussi la suppression des livres. Emile n'apprendra pas à lire et à écrire avant douze ans ; jusque-là, il ne doit étudier que la nature sous la direction de son précepteur. « Je hais les livres, dit Rousseau; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas. »

Dans sa passion aveugle, il n'excepte qu'un seul livre, c'est le roman de l'Anglais Daniel de Foë, *Robinson Crusoé*. Reconnaissons à tout le moins que, dans le choix qu'il fait, il est très heureux. Ce nouveau « traité d'éducation naturelle », instructif, moral et religieux en même temps, sera toujours le livre captivant par excellence. Qui ne se souvient de l'impression profonde qu'en laisse la lecture à un âge où le caractère n'est pas encore formé? Et cette force secrète, il la doit au fait que l'auteur y suit en quelque sorte le développement de

l'humanité passant de l'extrême barbarie, de l'état de nature à l'état civilisé. Le lecteur en tire la conclusion qu'il n'est pas de véritable besoin humain qui ne puisse être satisfait par des forces humaines, que la nécessité rend ingénieux, que les propres ressources et la seule industrie de l'homme sont suffisantes pour le tirer d'embarras dans les situations les plus difficiles. Emile, au reste, est un autre Robinson. Comme lui, il vit isolé dans le monde et doit se suffire à lui-même.

Retenons encore ses meilleurs conseils. Il s'élève contre les procédés mécaniques, contre tout faux savoir, tout verbiage, contre les mots sans les pensées, contre tout enseignement prématuré et superficiel. Dans le domaine des sciences naturelles et géographiques, il pose ce grand principe qui a conservé toute sa valeur, c'est que le point de départ des connaissances est dans les choses qui entourent l'enfant, dans les objets réels qu'il trouve sur le coin de terre où il est né.

Enfin Rousseau condamne toute émulation. L'enfant ne doit se comparer qu'à lui-même. Mille fois mieux ne rien savoir que d'apprendre quelque chose par jalousie ou par vanité : « Jamais de comparaisons avec d'autres enfants ; point de rivaux, point de concurrents, pas même à la course. » Là encore, Rousseau est logique : puisqu'il veut d'une éducation solitaire, il serait certainement difficile à son Emile de se mesurer avec des camarades qu'il n'a pas !

La culture de la sensibilité et l'éducation esthétique sont différées. Son réalisme en éducation, sa fureur contre les arts et l'influence pernicieuse qu'ils exercent sur les mœurs, sa crainte de tout faux savoir donnent l'explication de ce fait. « Point de descriptions, point d'éloquence, point de figures, point de poésie : soyez clair, simple et froid. Le temps ne viendra que trop tôt de prendre un autre langage. Seule la vérité nue convient aux enfants. »

Ainsi à quinze ans, Emile ne connait ni l'histoire, ni l'humanité, ni l'art, ni la poésie, ni Dieu. Il ne sait rien des idées de devoir, d'honneur, de responsabilité. Il ignore l'amitié. En

revanche, son éducation, vouée tout entière à l'utile, se termine par l'apprentissage de la menuiserie. Emile saura un

I. *La Figure qui se rapporte au premier Livre & sert de Frontispice à l'Ouvrage, représente* Thétis *plongeant son Fils dans le Stix, pour le rendre invulnérable.* Voyez [redacted] page

II. *La Figure qui est à la tête du Livre second, représente* Chiron *exerçant le petit* Achille *à la Course.* Voyez [redacted] page

III. *La Figure qui est à la tête du troisieme Livre* [redacted], *représente* Hermès *gravant sur des colonnes les élémens des Sciences.* Voyez [redacted] p.

IV. *La Figure qui appartient au Livre quatrième* [redacted] *représente* Orphée *enseignant aux hommes le culte des Dieux.* Voyez [redacted] p. [redacted]

~~V. *La Figure qui est à la tête du cinquième Livre & du quatrième Tome, représente* Circé *se donnant à* Ulysse, *qu'elle n'a pu transformer.* Voyez T. IV. p. 30?.~~ 5e

NB. On aura soin de vérifier exactemt. les pages de ce second Volume auxquelles se rapporte chaque figure, et d'en cotter ici le numero.
Quant à l'explication de la 5e figure elle ~~...~~ appartient ainsi que la figure même au 3e Volume.

Fig. 33. — Une page de l'*Emile*.

métier, un métier manuel ; il aura un atelier et des outils. Il ne doit pas estimer plus les arts d'agrément que les arts utiles. Quand il s'agit de choisir le métier qui conviendra à son

Emile, il parcourt la contrée avec lui, visite les ateliers, mais il est très embarrassé. Emile ne sera ni tisserand, ni scieur de pierres, « métiers stupides », ni maçon, ni cordonnier, « métiers trop sales », ni parfumeur « métier trop civilisé ». Il ne sera pas serrurier comme le fut plus tard Louis XVI. Il sera menuisier ou charpentier, comme le fut Pierre-le-Grand à Saardam, « en dépit des préjugés de ses agréables contemporains ».

Avant Rousseau, Locke voulait aussi faire apprendre un métier à son gentleman, parce que ce travail physique offre une distraction « agréable à l'esprit », qu'il procure au corps une occasion de « gymnastique utile ». Les raisons qui déterminent Rousseau à faire de son élève un menuisier ou un charpentier sont d'un autre ordre. Connaissant un métier, Emile aura une planche de salut en cas d'infortune. Il sera à l'abri du besoin pour le cas où un renversement de l'ordre établi viendrait lui enlever la richesse. Rousseau voit la Révolution s'approcher à grands pas, et il en formule le manifeste comme suit : « Il n'est point juste que ce qu'un homme fait pour la société en décharge un autre de ce qu'il lui doit. Ainsi, la dette sociale lui reste tout entière, tant qu'il ne paie que de son bien ». Rousseau considère « tout citoyen oisif comme un fripon » et il s'en explique : « Tout ce qu'ont fait les hommes, les hommes peuvent le détruire ; il n'y a de caractères ineffaçables que ceux qu'imprime la nature et la nature ne fait ni princes, ni riches, ni grands seigneurs. Que fera donc dans la bassesse ce satrape que vous n'avez élevé que pour la grandeur ? Que fera, dans la pauvreté, ce publicain qui ne sait vivre que d'or ? Que fera, dépourvu de tout, ce fastueux imbécile qui ne sait point user de lui-même et ne met son être que dans ce qui est étranger à lui ? Heureux celui qui sait quitter alors l'état qui le quitte et rester homme en dépit du sort ! »

De l'être physique et utilitaire qu'il a formé jusque-là, qui « n'hésiterait pas à donner l'Académie des sciences pour le moindre pâtissier », l'utopiste genevois nous fait le portrait suivant :

« Emile a peu de connaissances, mais celles qu'il a sont inévitablement siennes ; il ne sait rien à demi. Dans le petit nombre des choses qu'il sait, et qu'il sait bien, la plus importante est qu'il y en a beaucoup qu'il ignore et qu'il peut savoir un jour, beaucoup plus que d'autres hommes savent et qu'il ne saura de sa vie et une infinité d'autres qu'aucun homme ne saura jamais. Il a un esprit universel, non par les lumières, mais par la faculté d'en acquérir, un esprit ouvert, intelligent, prêt à tout, et, comme dit Montaigne, sinon instruit du moins instruisable. Il me suffit qu'il sache trouver l'*à quoi bon* sur tout ce qu'il fait, et le *pourquoi* sur tout ce qu'il croit. Encore une fois, mon objet n'est point de lui donner la science, mais de lui apprendre à l'acquérir au besoin, de la lui faire estimer exactement ce qu'elle vaut, et de lui faire aimer la vérité pardessus tout. Avec cette méthode on avance peu, mais on ne fait jamais un pas inutile, et l'on n'est point forcé de rétrograder. »

C'est sur cet être ainsi formé que Rousseau va essayer d'enter l'homme moral, car Emile est un homme à étages : il y a en lui plusieurs couches ou tranches successives : le corps d'abord, le jugement ensuite et enfin le cœur.

Livre IV. Ce livre est consacré à l'éducation du cœur : « Nous avons formé son corps, dit Rousseau, ses sens, son jugement ; reste à faire le cœur ». Ce sera l'affaire des quatre années qui suivront, soit de quinze à vingt ans. Rousseau, le magicien, va frapper quelques coups de baguette et son Emile va devenir, du jour au lendemain, un être aimant, tendre, sensible et même religieux. Emile est adolescent ; les passions le guettent : « Ulysse, ô sage Ulysse, crie Rousseau au gouverneur, prends garde à toi ; les outres que tu fermais avec tant de soin sont ouvertes ; les vents sont déjà déchaînés : ne quitte plus un moment le gouvernail, ou tout est perdu ». Ici Rousseau élabore toute une psychologie de la sensibilité dont le but est de se servir des passions naissantes pour gouverner Emile, comme on se sert du vent pour gouverner. Mais pour former le cœur, il s'éloigne de la nature et de la raison. Les passions sont bonnes, suivant Rousseau, et s'il y en a de mauvaises, elles sont acquises et non naturelles. De l'amour de

soi-même, par exemple, toujours bon et toujours conforme à l'ordre, dérivent l'amitié, l'amour et les sentiments sociaux. Toutes les vertus sociales, suivant lui, naissent de l'amour sexuel. Dès qu'on aime son semblable, on veut son bien comme le sien propre ; on éprouve le besoin d'être bon, d'être juste. La bonté et la justice, enfantées par l'amour, s'établissent dans le cœur sous la forme d'une loi ; c'est ce qui constitue la conscience. La vertu de Rousseau n'a pas sa base dans la raison, elle procède du cœur, elle est toute sentimentale.

On peut se demander si l'éducation morale est possible dans le milieu où Emile a été placé, loin de sa famille et de la société. Il veut lui donner des leçons de sentiment comme il lui donnait des leçons de géographie dans la forêt de Montmorency ; mais comment faire naître ces sentiments affectueux là où manque l'amour d'une mère ? Si le précepteur est l'intermédiaire avec la nature pour les sens et l'esprit, c'est à la mère qu'appartient ce rôle en ce qui touche au cœur et à la sensibilité. Nous faisons en sorte que l'enfant aime tout ce qui l'entoure : parents, frères, sœurs, voisins, animaux. Dans les amitiés puériles, il y a les germes de la sensibilité qui s'éprend de plus grands objets.

Emile est dès à présent « entré dans l'ordre moral » ; c'est Rousseau qui l'affirme. Il a senti, sinon conçu le bien et le mal. C'est le moment de lui faire connaître Dieu. Ces questions de morale et de religion se prêtent à l'éloquence : le quatrième livre est peut-être le plus brillant de l'*Emile.* Neuf fois sur dix, on ne partage pas les vues de l'auteur, car on se sent de plus en plus éloigné du but de l'éducation, mais on est forcé pourtant de reconnaître le souffle puissant qui anime ces pages.

Emile est bon, doux envers les hommes et les animaux, compatissant et généreux, franc et dévoué, mais « il sait à peine s'il a une âme et n'a jamais entendu parler de religion et de Dieu ». Après la crise de l'adolescence du corps, voici celle de l'âme. Emile, à dix-huit ans, « s'approche des mys-

tères » et son précepteur pose tout à coup cette question formidable : « A quelle secte agrégerons-nous l'homme de la nature ? » Si Rousseau retarde l'éducation religieuse jusque-là, c'est qu'il a ses raisons : « A quinze ans, dit-il, l'enfant ne peut se faire de Dieu qu'une idée superstitieuse qu'il tire de sa sensibilité. Et une fois que l'imagination a vu Dieu, il est bien rare que l'entendement le conçoive ». Or, Rousseau veut attendre que la raison soit assez mûre et la pensée assez forte pour concevoir dans toute sa vérité l'idée de Dieu. Dès que l'existence lui en aura été révélée, il faudra qu'il ait sur sa nature des clartés complètes.

Il est difficile d'être de l'avis de Rousseau. S'il fallait que l'enfant pût se faire une idée exacte et complète de l'être suprême, ce n'est pas jusqu'à seize ni jusqu'à cinquante ans qu'il faudrait attendre, c'est plutôt toute la vie. Puisque Emile s'est passé du Créateur jusqu'à dix-huit ans, pourquoi ne s'en passerait-il pas plus longtemps encore ? L'enfant attendra-t-il vraiment jusqu'à dix-huit ans pour se renseigner sur la cause de l'univers ? Ne se fera-t-il pas un Dieu à sa façon, semblable à ce fils que son père avait, dit-on, soumis à l'épreuve conseillée par Rousseau et qui, redevenu idolâtre, finit par adorer le soleil ?

Pour regagner le temps perdu, Rousseau exprime son déisme sincère et profond dans des pages admirables. C'est alors qu'éclate la *Profession de foi du vicaire savoyard,* dans laquelle le philosophe Cousin voyait le chef-d'œuvre du cœur et de l'esprit de Rousseau. Il y fait l'éloge de la religion naturelle, qui est devenue depuis le catéchisme d'une foule d'honnêtes gens. Pour Rousseau, l'éducation religieuse est chose très sérieuse. Il s'attire même la haine des orthodoxes parce qu'il ose comparer entre elles les diverses religions dont il critique les dogmes. Rousseau professe la religion de la tolérance : Emile est laissé libre sur le choix de l'Eglise à laquelle il appartiendra.

Nous suivons Rousseau avec intérêt quand il donne à Emile

sa première leçon de religion, en face des beautés de la nature, sur une haute colline, comme il lui avait donné sa première leçon de géographie en pleine nature aussi, dans la forêt de Montmorency. Il développe chez son élève la croyance en Dieu, à l'immortalité de l'âme par la contemplation des beautés de la nature, de l'homme, de la vertu, de la conscience. « C'est ainsi que, contemplant Dieu dans ses œuvres, et l'étudiant par ceux de ses attributs qu'il m'importait de connaître, je suis parvenu à étendre et augmenter par degrés l'idée, d'abord imparfaite et bornée, que je me faisais de cet être immense. »

Personne n'a parlé en termes plus éloquents de cette voix intérieure qui est le juge de nos actions : « Conscience ! conscience ! instinct divin, immortelle et céleste voix, guide assuré d'un être ignorant et borné, mais intelligent et libre ; juge infaillible du bien et du mal, qui rends l'homme semblable à Dieu ! c'est toi qui fais l'excellence de sa nature et la moralité de ses actions ; sans toi je ne sens rien en moi qui m'élève au-dessus des bêtes que le triste privilège de m'égarer d'erreurs en erreurs à l'aide d'un entendement sans règle et d'une raison sans principe ».

Le prêtre savoyard ne peut pas vivre sans foi. Il se met à étudier les divers systèmes des philosophes et les religions. Comme aucun ne le satisfait, il finit par chercher la vérité dans son cœur et conclut par cet adage que « toutes les religions sont bonnes pourvu qu'on les observe bien ». Ces diverses religions ne sont, d'ailleurs, pour lui que de pures institutions civiles, auxquelles on fait bien de se soumettre, parce qu'il faut de l'ordre et de l'unité au sein d'un peuple. Là encore, Rousseau est d'accord avec ses principes. L'homme est bon ; à quoi peut lui servir le christianisme établi pour réconcilier l'homme avec Dieu ?

Emile a reconnu maintenant l'existence de Dieu. Son maître dispose de nouveaux moyens pour parler à son cœur. Le temps presse d'ailleurs. Les dangers sont grands pour Emile.

Il faut se hâter de lui donner une compagne. Cette « femme forte dont parle l'Ecriture », il la cherchera en vain à Paris. C'est loin de la grande ville qu'il trouvera l'épouse digne de fixer les préférences de son élève : « Adieu donc, Paris ; nous cherchons le bonheur, l'innocence ; nous ne serons jamais assez loin de toi ».

Livre V. Sophie ou la femme. Dans sa sollicitude toute paternelle pour son élève, Rousseau devait songer à donner à Emile, type de l'homme parfait, une compagne parfaite, la « femme de l'homme », comme il l'appelle. Cette compagne, c'est Sophie.

Nous n'avons plus affaire maintenant à un traité d'éducation, mais à un pur roman d'éducation. L'ouvrage perd tout caractère didactique. A dire vrai, notre analyse pourrait s'arrêter ici, car il est impossible de suivre Rousseau partout où son imagination débordante va nous conduire. Si, cependant, nous disons quelques mots de ce dernier livre, c'est pour constater que si Rousseau a émis quelques idées justes et beaucoup d'idées erronées sur l'éducation masculine, il est tout à fait dans le faux quand il s'agit d'élever la compagne qu'il destine à Emile.

En effet, dès le début de ce traité d'éducation féminine, on est déçu. Rousseau, le révolutionnaire, le grand contempteur des usages établis, ne trouve rien à innover. Il veut tout simplement élever la femme en vue du monde, de l'opinion, selon la mode et pour faire le bonheur d'Emile. Sophie a été créée tout exprès pour qu'il fût heureux. « Toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes. Leur plaire, leur être utiles, se faire aimer et honorer d'eux, les élever jeunes, les soigner grands, les conseiller, les consoler, leur rendre la vie agréable et douce, voilà les devoirs des femmes dans tous les temps. »

On devine les conséquences d'une pareille conception. Rousseau voit dans la femme une sorte d'esclave à la façon antique, la chose de l'homme. Aussi bien n'est-elle pas élevée

pour elle-même, mais pour les autres. Elle n'est pas faite pour réfléchir. Elle n'a pas d'individualité propre. Comme sa conduite est asservie à l'opinion publique, sa croyance est asservie à l'autorité. A la question, *A quoi cela est-il bon ?* on substituera celle-ci : *Quel effet cela fera-t-il ?* la femme étant faite pour plaire à l'homme. Sophie est destinée à devenir l'agrément de la vie d'Emile plutôt que sa vraie compagne. Elle n'est rien par elle-même; elle n'est que par lui et pour lui. Le mariage est ainsi, pour la femme, le véritable avènement à la vie. Semblable à Xénophon et à Michelet, Rousseau est un représentant de la doctrine que résument ces cinq mots : « Le mari crée la femme ». Nous pouvons passer rapidement sur toutes ces bizarreries. « Sophie est bien née; elle est d'un bon naturel... Elle a la figure commune, mais agréable. » Elle aime certains travaux du ménage, les travaux à l'aiguille, mais non ceux de la cuisine : « le détail en a quelque chose qui la dégoûte ; elle n'y trouve jamais assez de propreté. Elle laisserait plutôt aller tout le dîner par le feu que de tacher sa manchette ». Elle n'a jamais voulu de l'inspection du jardin pour la même raison : « la terre lui paraît malpropre; sitôt qu'elle voit du fumier, elle croit en sentir l'odeur ».

Et voilà la bonne ménagère que nous avons en Sophie! C'est au mari de s'arranger, s'il veut dîner!

En ce qui concerne l'éducation intellectuelle, Sophie n'est ni une précieuse, ni un bas bleu, ni un bel esprit, ni même une lettrée : « Elle a l'esprit agréable sans être brillant, et solide sans être profond ». Jusqu'à son mariage, elle n'a rien appris et rien lu « qu'un Barême et un Télémaque qui lui sont tombés par hasard dans les mains ». Rousseau fait de superbe façon le procès de la femme savante : « Toute fille lettrée restera fille toute sa vie, quand il n'y aura que des hommes sensés sur la terre ».

Quant à l'éducation religieuse de Sophie, elle doit commencer plus tôt chez elle que chez Emile parce que la femme

doit être toute sa vie soumise à l'autorité. Emile n'entendra parler de religion qu'à l'âge de dix-huit ans, âge où sa raison sera suffisamment développée pour saisir Dieu et ses attributs; Sophie, elle, au contraire, sera instruite dans la religion dès sa première enfance; si, en effet, on voulait attendre qu'elle eût assez de raison pour comprendre la religion, elle n'en entendrait jamais parler! Sa religion, au reste, se manifestera moins par des pratiques de dévotion que par des actes. « Toute fille, dit-il, aura la religion de sa mère, toute femme, la religion de son mari. »

« Premièrement, pour l'enseignement de la religion à de jeunes filles, n'en faites jamais pour elles un objet de tristesse ou de haine; jamais tâche ni devoir; par conséquent, ne leur faites jamais rien apprendre par cœur qui s'y rapporte, pas même les prières. Contentez-vous de faire régulièrement les vôtres devant elles, sans les forcer pourtant d'y assister... Il importe moins que de jeunes filles sachent sitôt leur religion qu'il n'importe qu'elles la sachent bien et surtout qu'elles l'aiment... Ne faites point de vos filles des théologiennes et des raisonneuses; ne leur apprenez des choses du ciel que ce qui sert à la sagesse humaine; accoutumez-les à se sentir toujours sous les yeux de Dieu, à l'avoir pour témoin de leurs actions, de leurs pensées, de leur vertu et de leurs plaisirs. Sophie voue toute sa vie à un service divin en accomplissant le bien. Voilà la véritable religion; voilà la seule qui n'est susceptible ni d'abus, ni d'impiété, ni de fanatisme. »

Telle est la femme rêvée par Rousseau, sorte d'odalisque, de servante, sans vie propre, obéissante et soumise. Suivant lui, on ne peut traiter la question de l'éducation en admettant l'égalité absolue des deux sexes. Il serait intéressant de montrer comment, un siècle plus tard, on conçoit cette même éducation. Aujourd'hui, la cause de l'éducation de la femme est définitivement gagnée. Les filles ont été traitées par les lois scolaires exactement comme les garçons. On a réclamé et obtenu pour elles l'égalité dans la différence; mais l'égalité

n'est point l'identité, et le problème de la pédagogie féminine est, l'égalité étant aujourd'hui conquise, de marquer les différences.

Rousseau fait de son élève, à vingt ans, le tableau d'un être supposé parfait, exceptionnellement préparé. Il est content de son œuvre ; il a de la peine à se séparer de ces deux enfants de son imagination. Avant de faire de Sophie la compagne de sa vie, Emile doit voyager, voir les institutions et les mœurs des autres peuples. Nous arrivons ainsi à une dernière partie de l'*Emile*, intitulée « Des voyages ». A part quelques réflexions sur l'utilité des voyages, ces dernières pages sont peu attrayantes. Ce n'est qu'un aride abrégé du *Contrat social*.

Une fois rentré au pays, Rousseau unit enfin son élève à Sophie « et leur laisse goûter en paix les charmes de leur nouvel état. Heureux amants, dignes époux! pour honorer leurs vertus, pour peindre leur félicité, il faudrait faire l'histoire de toute leur vie ».

Ainsi finit l'*Emile*. Un roman, *Emile et Sophie ou les Solitaires*, dont quelques fragments ont été retrouvés dans les manuscrits de Rousseau, les reprend plus tard et retrace le malheureux sort qui les attendait. Triste existence en effet ! Sophie est devenue mère d'une petite fille qu'elle perd au bout de quelque temps. Sophie est inconsolable. Pour la distraire, Emile la conduit à Paris. L'air de la grande ville cause leur malheur. Sophie se laisse entraîner dans la voie du vice et devient infidèle à Emile. Dans cette grande infortune, Emile trouve son salut dans le travail. Il s'en va seul, à pied, de Paris à Marseille où il trouve de l'occupation comme matelot. Il est pris par les pirates et vendu à Alger comme esclave. Mais l'âme d'un homme ne se vend pas : il conserve dans les fers toute sa liberté tout en se soumettant à la dure loi de la nécessité.

On n'en sait pas davantage. D'après le commencement du fragment, on voit qu'il a fini par rentrer en France, par

rejoindre Sophie et que, transformés l'un et l'autre par la rude école de la vie, ils retrouvent leur premier bonheur. Mais où et quand y aura-t-il un bonheur durable ? Les épreuves les plus cruelles les frappent de nouveau : Emile perd son fils et sa femme, et se retrouve ainsi seul pour terminer cette vie agitée.

Tel est cet étrange roman d'éducation.

Mérite pédagogique de Rousseau. Et maintenant quelle est la portée, la valeur de l'*Emile* ? En quoi l'école actuelle peut-elle appliquer les principes de Rousseau, en quoi est-elle obligée de s'en écarter ?

Dans son ensemble, l'œuvre de Rousseau est une pure utopie. Cette éducation toute d'apprêts, d'artifices, d'inconséquences et souvent d'erreurs, est irréalisable. Dans les détails, en revanche, elle renferme de bonnes et utiles leçons. Il s'agit donc de faire un triage.

Disons, tout d'abord, qu'au lieu d'un Emile, le maître d'aujourd'hui en a une cinquantaine rien que dans une classe. Si l'idée de l'éducation était une idée vieille au temps de Rousseau, celle de l'éducation populaire, au contraire, faisait tout au plus son apparition.

Rousseau n'est point fâché qu'Emile ait de la naissance. S'il doit apprendre un métier, ce n'est point précisément pour devenir artisan ou laboureur. Mais nous, nous avons précisément à élever de futurs artisans ou de futurs laboureurs. De plus, nous sommes tenus de nous hâter de les pourvoir du petit bagage scientifique dont ils ont besoin. Loin de perdre du temps, nous devons le ménager, témoin nos programmes et nos horaires, que tout bon maître observe scrupuleusement. Et voilà la grande maxime de Rousseau, celle de l'éducation négative, en partie à vau-l'eau ! En effet, la grande faute du système de Rousseau, c'est de vouloir trop retarder par tous les moyens possibles, quelquefois même avec violence, le développement de l'enfant. Sans doute, avec Rousseau, nous voulons « faire d'un enfant un enfant et non

un docteur », toutefois, sans vouloir en faire un érudit, nous devons le pourvoir de connaissances usuelles. Il lui faut une intelligence exercée, une volonté ferme, des habitudes de travail et d'effort. Nous avons aussi à lui enseigner la vérité et la vertu. L'éducation morale, religieuse et esthétique de l'enfant ne saurait être ajournée à la quinzième année, comme le veut Rousseau. Il est certain que les facultés de l'enfant se développent sans contrainte et naturellement plus tôt que notre auteur ne le suppose. Notre pédagogue-théoricien néglige trop l'éducation positive, réellement éducative, pour laisser la place à l'éducation négative, qui prévient. Il a raison de vouloir élaguer de cette œuvre les maladies, les vices, les superstitions, les préjugés, les erreurs, le verbiage, mais le savoir positif, la vertu, le goût, la religion peuvent et doivent être enseignés plus tôt que Rousseau ne le veut. Même quand il s'agit de donner l'instruction, Rousseau procède avec une lenteur exagérée. Son grand tort est de tout vouloir borner à la nécessité, à l'utilité. Si l'on attendait pour enseigner une discipline que les enfants la regardent comme utile, on risquerait souvent de ne pas la leur enseigner du tout pendant le temps qu'ils passent à l'école. Rousseau bannit tout idéal de l'enfance ; le sentiment, la règle, la discipline, le devoir ne jouent aucun rôle dans son système d'éducation. Il est dans l'erreur quand il pense que la vie de l'enfant ne ressemble pas à celle de l'homme. Pourquoi l'enfant ne serait-il pas accessible aux mêmes sentiments que l'adulte ? Le monde des enfants est le monde en petit. On y rencontre les mêmes dangers, les mêmes tentations, et il faut, pour les vaincre, les mêmes armes que dans la vie. Ces armes sont la conscience, l'amour du bien, la vertu désintéressée. Et l'enfant en est capable, aussi bien que l'homme. Le tout est de savoir mesurer l'effort à la tâche et de tenir compte de la faiblesse de l'âge.

Ce qui choquerait Rousseau dans nos écoles, c'est la discipline à laquelle nous devons soumettre nos élèves : « Emile, lui, ne doit rien faire par obéissance. Ne lui commandez



FIG. 34. — Projet de monument à Rousseau éducateur.
(Tiré de la collection Gosse-Maillart.)

jamais rien ». Nous voilà loin de compte. Dans nos écoles, la discipline est presque une vertu. Sans discipline, point d'autorité, point d'obéissance, point d'école possible. C'est la révo-

lution à l'état permanent, l'anarchie, le peu réjouissant spectacle d'une société enfantine qui ne vient pas à bout de se constituer. Nous réclamons, à l'inverse de Rousseau, l'obéissance à la règle, à la loi, une discipline libérale, qui, peu à peu, devient volontaire, acceptée, se transforme en sentiment du devoir et honore celui qui l'observe.

Nous sommes partisan, avec Rousseau, des punitions considérées comme une conséquence naturelle de l'acte, comme son effet direct et fatal. Encore faut-il apporter quelque tempérament à ce système parfois insuffisant et même dangereux à l'occasion, et, en outre, ajouter l'expiation aux conséquences naturelles.

Rousseau ne veut rien faire apprendre par cœur à son élève, pas même les fables de La Fontaine, « toutes naïves, toutes charmantes qu'elles sont ». C'est pour cette même raison, « parce qu'elles sont naïves et charmantes », que nous faisons le contraire. Nous mettons les exercices de récitation en rapport avec le reste de l'enseignement et, de peur que ces leçons ne s'envolent, nous les faisons apprendre par cœur et même réciter quand elles ont été bien comprises.

Nous avons déjà vu qu'au point de vue de l'éducation de la femme, Rousseau nous fait reculer de plusieurs siècles. Que nous sommes loin avec lui de l'idéal féminin tel que l'ont entrevu les pédagogues qui suivirent, en particulier Pestalozzi dans le « Livre des mères » et le Père Girard dans le « Cours éducatif de langue maternelle » ! L'un et l'autre sont, à dire vrai, d'accord pour reconnaître avec Legouvé que « le XIXme siècle, — nous dirions le XXme, — doit définir la femme : Un être égal à l'homme, mais différent de l'homme ».

Il faut enfin relever la faiblesse de Rousseau comme praticien. Dans le domaine de la didactique, il a bien peu innové. Il tire tout de son propre fonds et ignore l'expérience des autres. L'observation de soi-même, l'introspection a été poussée beaucoup trop loin par lui. Partout le praticien est audessous du théoricien. Celui qui, aujourd'hui, voudrait faire

l'éducation des enfants à la Jean-Jacques ne serait pas toléré huit jours à la tête d'une école, ni comme précepteur dans une famille. Rousseau, au reste, en avait bien conscience, puisqu'il dit de lui-même : « Je ne mettrai point la main à l'œuvre, mais à la plume ». On ne sait que trop, hélas ! qu'il n'a point mis la main à l'œuvre ! Il avait bien été quelque temps précepteur dans la famille de Mably, grand prévôt de Lyon, mais il n'avait guère réussi dans ses fonctions, comme le prouve un petit écrit qu'il publia vers 1740 : *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie*, un des fils de M. de Mably.

Il observe bien les enfants, mais non pas les siens, ceux des autres. C'est une triste page que celle de ses *Confessions*, où il raconte qu'il se mettait à la fenêtre pour assister, à distance, en observateur honteux et furtif, aux ébats des enfants et épier leurs propos. Et comment oublier que Jean-Jacques, le fougueux révolutionnaire de l'éducation, s'est volontairement soustrait à l'obligation d'élever ses propres enfants ?

Pour être juste, il faut cependant reconnaître que parfois il voit se dresser devant lui l'image des enfants qu'il a rejetés à la charité publique. Il se demande s'il a bien le droit d'enseigner aux autres ce qu'il n'a pas eu le courage de faire lui-même : « Lecteur, vous pouvez m'en croire. Je prédis à quiconque a des entrailles et négligé de si saints devoirs, qu'il versera longtemps sur sa faute des larmes amères et n'en sera jamais consolé ».

Après la critique, l'éloge. Voici un conseil sur l'influence décisive de l'exemple, de l'enseignement éducatif, vivant et non verbeux, qui sera toujours vrai : « Jeunes maîtres, souvenez-vous qu'en toutes choses, vos leçons doivent être plutôt en actions qu'en discours, car les enfants oublient aisément ce qu'ils ont dit et ce qu'on leur a dit, mais non pas ce qu'ils ont fait et ce qu'on leur a fait ».

Rousseau semble nous dire qu'on aura plus fait pour l'enfant quand on lui aura montré le chemin de la vérité que quand on lui aura donné la vérité elle-même.

Il y en a d'autres de ces vérités éternelles : une certaine confiance dans le développement naturel des facultés de l'enfant, qu'il faut observer longuement et patiemment, afin de suivre les lois du développement de la nature humaine ; un appel direct aux curiosités instinctives de l'enfant, à l'intérêt, à la dignité naissante ; la substitution des interrogations multipliées, des développements motivés et spontanés aux leçons dogmatiques ; le respect des droits de l'écolier à la vérité démontrée et non imposée, aux libres exercices du corps et de l'esprit, à la santé, au grand air ; la suspicion en laquelle Rousseau tient la mémorisation mécanique, la science livresque, la précocité des connaissances écloses en serre chaude, voilà tout autant de conquêtes de Rousseau sur la tradition, la routine, le pédantisme et sur la défiance dans laquelle on tenait l'enfance avant lui.

Restons-en là de notre analyse. Nous en avons dit assez de ce brillant ouvrage où Rousseau a si bien mélangé la vérité de paradoxes et d'erreurs, où par les charmes du style il a contraint l'attention, provoqué par contre-coup la contradiction et fondé ainsi toute une littérature. Au reste, la dissection est nuisible à l'ouvrage, qu'il faut juger dans son ensemble et lire dans son entier pour l'estimer à son prix. « On pardonne alors, comme le dit Compayré, aux erreurs et aux chimères, à raison des grands sentiments et des grandes vérités que l'on rencontre à chaque pas. »

CHAPITRE XIV

Les continuateurs de Rousseau.

I. Ses disciples, imitateurs et contradicteurs en France.

Malgré ses faiblesses, l'ouvrage de Rousseau a pris une des premières places dans l'histoire de l'éducation. Toute la pédagogie moderne est pleine de l'esprit du philosophe genevois : soit qu'on le contredise, soit qu'on l'acclame, on n'échappe point à son influence. Aucun livre n'a provoqué un pareil retentissement ; aucun n'a été autant imité, critiqué ou perfectionné. Rousseau est le promoteur d'un mouvement pédagogique puissant.

Il ne nous est pas possible de nous arrêter à toutes ces imitations, refontes, retouches ou amplifications. Il y a eu des *Anti-Emiles*. L'un de ces ouvrages, celui de Formey, paru à Berlin un an déjà après l'*Emile*, place au frontispice de l'œuvre ces mots significatifs : « Tais-toi, Jean-Jacques ! » Il y a eu des *Emiles chrétiens*, des *Emiles corrigés*, des *Nouveaux Emiles*. En attendant celui du XXme siècle, on a vu paraître un *Emile du XIXme siècle*.

Parmi les disciples les plus fervents du maître, il faut placer son ami et confident **Bernardin de Saint-Pierre.** L'auteur des *Etudes de la nature* expose, dans ses *Ecoles de la patrie*, une pédagogie sentimentale et romanesque, une vraie idylle scolaire, toute faite de sensiblerie et de complaisance pour l'enfant.

Mais c'est surtout chez les femmes que l'admiration pour Rousseau devient un culte. Elles aiment avec passion cet homme chez qui l'imagination et la sensibilité dominent, témoin Mme d'Epinay dans ses *Lettres à mon fils* et dans sa *Lettre à la gouvernante de ma fille.* Elle s'inspire visiblement de Jean-Jacques, qui fut au reste, pendant longtemps, un de ses familiers.

Rousseau a excité aussi l'admiration de Mme de Staël qui, dans ses *Lettres sur les écrits et le caractère de J.-J. Rousseau*, célèbre l'*Emile* comme une œuvre admirable, « qui confond l'envie après l'avoir excitée ».

Il en est de même, à des titres divers, de Mme Necker de Saussure et de Mme de Genlis, dont nous aurons à parler un peu plus loin.

2. Disciples de Rousseau en Allemagne : Kant, Basedow et les Philanthropes.

L'influence de Rousseau s'est fait sentir surtout hors de France. C'est d'abord en Allemagne et en Suisse qu'on tenta de faire passer les idées de Rousseau de la théorie dans la pratique. Alors qu'en France on ne voyait dans Rousseau que le précurseur de la Révolution, ses idées pédagogiques pénétraient en Allemagne où, de bonne heure, on le considéra comme un fécond rénovateur de l'enseignement.

Des écrivains comme Gœthe, Herder, Jean-Paul professaient pour lui une vive admiration. *Werther* est une imitation de la *Nouvelle Héloïse*. Herder, dans son juvénile enthousiasme pour le Genevois Jean-Jacques, s'écrie : « Viens, Rousseau, sois mon guide ».

Au nombre de ces fervents disciples, il faut placer le maître de la philosophie allemande, **Emmanuel Kant,** né à Kœnigsberg en 1724 et mort en 1804 dans cette même ville, sans jamais l'avoir quittée.

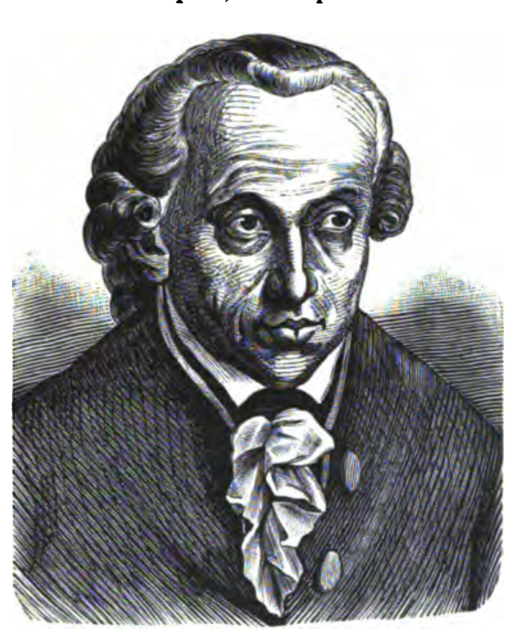


Fig. 35. — Emmanuel Kant.

Kant, un des maîtres de la conduite humaine, fut aussi un pédagogue. La pauvreté de sa famille le força à débuter par le préceptorat.

Les réflexions que lui suggère l'éducation qu'il avait reçue au Gymnase de Frédéric, à Königsberg, ses profondes études sur la nature humaine ramenèrent constamment son attention sur le problème de l'éducation. Le jour où il reçoit l'*Emile*, il le lit avec avidité, et l'économie des promenades de cet homme à la vie monotone et réglée en est troublée. Mais il ne fut pas seulement ce pédagogue sans le vouloir qu'est tout professeur. En sa qualité de professeur de philosophie à l'Université de Kœnigsberg, il était tenu, par les règlements, d'enseigner la pédagogie. Il aborda ainsi plusieurs fois le sujet de l'éducation,

et ce sont précisément les notes de ses cours qui, recueillies par un de ses collègues, ont formé le *Traité de pédagogie*[1] dont nous devons dire quelques mots.

Kant s'inspire visiblement de Rousseau, mais plus circonspect et plus modéré que l'auteur de l'*Emile,* il s'en sépare en plusieurs points et nous propose une pédagogie plus rapprochée de la vérité. Il suffit, pour s'en convaincre, de lire ce jugement du philosophe de Kœnigsberg :

« La première impression qu'un lecteur qui ne lit point par vanité et pour perdre le temps emporte des écrits de J.-J. Rousseau, c'est que cet écrivain réunit à une admirable pénétration de génie une inspiration noble et une âme pleine de sensibilité, comme cela ne s'est jamais rencontré chez un autre écrivain, en aucun temps, en aucun pays. L'impression qui suit immédiatement celle-là, c'est celle de l'étonnement causé par les pensées extraordinaires et paradoxales qu'il développe... Je dois lire et relire Rousseau, jusqu'à ce que la beauté de l'expression ne me trouble plus : c'est alors seulement que je puis disposer de ma raison pour le juger. »

Le gouvernement des enfants est, aux yeux de Kant, avec le gouvernement des peuples, le plus important, le plus difficile de tous.

L'éducation est le développement dans l'homme de toute la perfection que sa nature comporte. Elle n'élève pas l'enfant en vue de son succès dans l'état présent de la société humaine, mais « en vue d'un état meilleur, possible dans l'avenir, et d'après une conception idéale de l'humanité et de sa destination complète ».

Kant partage presque l'avis de Rousseau sur la bonté native de l'homme et sur l'éducation négative, respectueuse de la liberté de l'enfant. Il lui est reconnaissant d'avoir rappelé les éducateurs à la confiance et au respect de la nature

[1] *Ueber Pädagogik*. Traduit de l'allemand par Jules Barni, avec une préface par Raymond Thamin, chargé du cours de pédagogie à la Faculté des Lettres de Lyon. Paris, Félix Alcan, 1886.

humaine décriée. « Ecartez les mauvaises influences du dehors : la nature saura bien trouver d'elle-même la voie la meilleure. »

Cependant il se sent pressé d'apporter une réserve à la théorie trop absolue de Rousseau. A vrai dire, à sa naissance, l'homme n'est ni bon ni mauvais. Il n'est pas naturellement un être moral. Il ne le devient que quand il est accessible aux idées de devoir et de loi. L'enfant est un être en préparation. L'avenir seul, c'est-à-dire l'éducation qu'il recevra, le rendra bon ou mauvais, car il s'agit, pour former en lui un caractère bien trempé, « de soumettre la nature à des règles ».

L'enfant n'est ni esclave ni despote. A vouloir toujours, comme certains parents, « briser sa volonté », on risque de tuer en lui tout esprit d'initiative. Vouloir mal est certainement grave. Il y a quelque chose de plus grave encore, c'est de ne pas vouloir du tout. L'éducation doit former des volontés autonomes et délivrer l'enfant de la tyrannie des habitudes qu'il faudrait empêcher de naître. Mais le moyen d'en arriver là ! L'éducation tout entière n'est-elle pas l'acquisition d'un ensemble de bonnes habitudes ?

Voilà pour la culture morale. En ce qui concerne l'éducation intellectuelle, Kant va aussi à l'école de Rousseau. Il n'admet ni les contes ni les romans. « Les enfants ont une imagination extrêmement puissante qui n'a pas besoin d'être étendue par les contes. » Inutile de relever, une fois de plus, ce qu'il y a de faux dans cette conception. L'enfant a une tendance mythologique ; il aime la fable, la fiction, qui dirigent, embellissent l'imagination et peuvent même la moraliser.

L'acquisition des connaissances est secondaire. L'essentiel, c'est la culture des facultés et, parmi ces dernières, c'est aux forces réfléchies de l'esprit qu'il importe avant tout de faire appel, car « les hommes qui n'ont que la mémoire ne sont que des lexiques vivants et comme les bêtes de somme du Parnasse ».

Quant à la meilleure méthode, elle ne se décrète pas. Socrate nous a montré la marche à suivre : rendre l'élève actif, le faire agir ; il ne s'agit pas de savoir, il faut pouvoir. « Le meilleur moyen de comprendre, c'est de faire. Ce que l'on apprend le plus solidement, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même. »

Kant élabore une excellente psychologie de la punition. La punition physique doit être appliquée avec précaution « afin qu'il n'en résulte pas de dispositions serviles ». La punition morale lui est supérieure. Elle consiste à humilier le coupable, à l'accueillir avec froideur, « à favoriser le penchant de l'enfant à être honoré et aimé, cet auxiliaire de la moralité ». En outre, il distingue les punitions naturelles et les punitions artificielles. En fidèle disciple de Rousseau, il se prononce pour les premières, parce que, conséquences mêmes des fautes commises, elles sont des réactions naturelles.

Quelle que soit d'ailleurs la punition infligée, jamais elle ne doit être un acte de vengeance et d'emportement du maître : « les punitions que l'on inflige avec des signes de colère portent à faux ».

En matière d'éducation religieuse, Kant se déclare partisan de Rousseau, mais il se sépare de lui quand il s'agit de fixer le moment où doit commencer cette éducation. « Les idées religieuses supposent toujours quelque théologie. Or comment enseigner une théologie à la jeunesse, qui loin de connaître le monde, ne se connaît pas encore elle-même ? Comment la jeunesse, qui ne sait pas encore ce que c'est que le devoir, serait-elle en état de comprendre un devoir immédiat envers Dieu ? »

Cependant, pour parler de Dieu à l'enfant, il est impossible d'attendre aussi longtemps que le voudrait Rousseau. Le jeune homme vit au milieu de ses semblables. Il entend chaque jour prononcer le nom de Dieu. Il assiste à des exercices de piété. Il pose des questions et il est préférable d'y répondre plutôt que de voir s'implanter dans son esprit des idées

superstitieuses et fausses. Et ce profond connaisseur de la nature humaine montre comment il est possible de rendre l'idée de la Divinité claire à l'esprit de l'enfant en cherchant une analogie dans l'idée d'un père de famille. Au reste, la conception du devoir doit précéder celle de Dieu. La règle du droit, le sentiment du devoir s'établit sous l'influence de l'impératif catégorique. La moralité d'abord, la théologie ensuite. Sans morale, la religion n'est que superstition ; sans morale, l'homme n'est qu'une sorte de solliciteur de la faveur divine.

Enfin, Kant se sépare aussi de Rousseau quand il aborde le problème de la pédagogie féminine. Il veut donner à la femme des connaissances en rapport avec sa nature et ses besoins. « Le beau sexe a, dit-il, autant d'esprit que le sexe masculin, mais c'est du bel esprit... Or, le bel esprit choisit pour objet tout ce qui touche aux sentiments les plus délicats et abandonne les spéculations abstraites. » Ce que la femme apprend doit contribuer à former le goût du beau, physique et moral, car « la femme évite le mal, non parce qu'il est injuste, mais parce qu'il est laid ». L'éducation de l'homme est œuvre de raison, celle de la femme est œuvre de sentiment. L'amour du juste est à la base de la première, l'amour du beau à la base de la seconde.

Après les écrivains et les philosophes viennent les disciples praticiens, qui, pour bien marquer leurs intentions humanitaires, s'intitulent *Philanthropes*. Le premier en date et l'initiateur de ce mouvement est **Jean-Bernard Basedow** (1724-1790). Il naquit à Hambourg, d'un père brutal et d'une mère « mélancolique jusqu'à la folie ». Sur le désir du père, le fils devait se faire perruquier. L'aversion qu'il montra pour ce métier lui attira toutes les rigueurs paternelles. Aigri par les mauvais traitements, Jean-Bernard s'enfuit un jour de la maison et alla se réfugier chez un médecin de la campagne qui le garda un an comme laquais. Ce brave Esculape fit comprendre au père que son fils était apte à devenir autre chose qu'un perru-

quier ou un domestique. Sur les instances de son protecteur, l'enfant rentra à la maison pour suivre les classes du gymnase de Hambourg, le « Johanneum ». Son baccalauréat en poche, Basedow part pour Leipzig où il se fait inscrire dans la faculté de théologie ; mais, dès l'âge de vingt-trois ans, il déclare vouloir se vouer à l'éducation de la jeunesse. Aussi bien le voyons-nous bientôt accepter une place de précepteur chez le conseiller aulique de Qualen, à Borghorst, dans le Holstein. La famille de Qualen, qui avait vivement apprécié ses services et proclamé partout ses succès comme précepteur, lui donna une nouvelle preuve de reconnaissance en l'appuyant de son influence auprès du gouvernement danois, qui le nomma, en 1753, professeur de philosophie et d'éloquence à l'académie de Sorœ.



Fig. 36. — Jean-Bernard Basedow.

Veuf au bout d'un an de mariage, avec un enfant à élever, il connut les jours mauvais. Il déclare que son hôtesse lui donnait à manger du « foin cuit » et qu'il n'avait quelquefois à son repas du soir que de la soupe à la bière sans sucre et un hareng !

En butte aux attaques de ses collègues, qui lui reprochaient sa grande liberté d'allures, ses extravagances, sa vie privée

assez relâchée, son hétérodoxie manifeste, Basedow accepta le poste de professeur de philosophie qui lui était offert au gymnase d'Altona. Dégoûté de la théologie, incapable de produire quelque chose en philosophie, il se tourne de nouveau vers la seule science où il ait quelque succès à attendre, c'est-à-dire vers la pédagogie, qui commençait alors, elle aussi, à être à la mode en Allemagne. Dès 1768, Basedow se pose en réformateur de l'enseignement. En 1771, il est appelé par le prince d'Anhalt à *Dessau* où, deux ans après, en compagnie de son collaborateur Wolke, il ouvre un établissement devenu célèbre, le *Philanthropinum* ou *Philanthropin*. A partir de ce moment, l'histoire de la vie de Basedow se confond avec celle de son œuvre pédagogique tout entière.

Il est certain que Basedow reçut de Rousseau l'impulsion qui le porta vers l'étude des questions pédagogiques. Il n'est pas inutile de rappeler cependant que son premier traité sur l'éducation, *Méthode nouvelle*, fut publié en 1752, c'est-à-dire dix ans avant l'*Emile*. Après Coménius et Locke, Badesow réclame, entre autres, qu'on rende l'enseignement plus sensible, plus *réel*, c'est-à-dire qu'on présente d'abord à l'enfant des choses, et non des mots ou des formules. Il propose, en outre, de substituer, au moins jusqu'à dix ans, le jeu et la conversation aux méthodes ordinaires d'enseignement.

Il compose ensuite toute une série d'ouvrages théologiques. La *Philaléthie* (1763), le premier et le plus important de tous, est le seul qui nous intéresse. Il s'y trouve un chapitre sur l'éducation, sorte de *compendium* renfermant des notions générales de physique, d'histoire naturelle, d'anthropologie et surtout un traité de religion naturelle et de morale pratique. La partie la plus captivante de ce chapitre est celle où, s'appropriant une idée de La Chalotais, il démontre la nécessité de faire une collection de livres scolaires.

Basedow est également sous l'influence des idées de La Chalotais quand, sous le titre de *Représentations aux Philanthropes*, il élabore tout un projet de réformes qui résume et

complète les traités précédents. L'organisation des écoles, les matières et les méthodes de l'enseignement public y sont passées en revue. L'auteur y demande aussi la neutralité religieuse de l'école « qui doit être ouverte aux enfants de toute religion ». Le premier, en Allemagne, il insiste sur la nécessité de soustraire l'école aux querelles religieuses. Le premier aussi, il demande la création d'un *conseil supérieur de surveillance de l'instruction publique,* sans lequel aucun plan de réforme n'aurait chance d'aboutir.

C'est à Dessau enfin, qu'avec l'aide de précieux collaborateurs il termine son *Livre élémentaire.* Pour réaliser les réformes qu'il propose, il faut des maîtres et il faut des livres. Or, il n'existe encore rien de pareil : ni séminaire (école normale) où l'on forme les maîtres, ni collection de manuels où l'on trouve cette méthode exposée. Il faut, à tout prix, fonder ce séminaire et composer cette collection de livres. Pour sa part, il se charge de faire le premier livre de la collection ; c'est précisément le *Livre élémentaire,* « l'ABC des connaissances humaines réelles et verbales ». Basedow commença par le livre et non par le séminaire, parce que, selon lui, c'est le livre qui fait le maître, et par conséquent l'école. Voilà pourquoi le *Livre élémentaire* vit le jour avant le *Philanthropinum.*

Basedow adresse un respectueux et pressant appel aux philanthropes et aux hommes riches et les engage à participer à la création du *Livre élémentaire.* Il fait une utile et active propagande en faveur de son œuvre et a le plaisir de constater que la souscription obtient un succès considérable. En Suisse, Iselin à Bâle et Lavater à Zurich se font les apôtres de la nouvelle pédagogie et recueillent les souscriptions de tout le pays pour les envoyer à l'auteur.

L'ouvrage entier fut terminé en 1774. Il comprenait quatre volumes, dont un atlas de 100 gravures, la plupart du célèbre Chodowiecki. La même année, il en paraissait une traduction française sous le titre de : *Manuel élémentaire d'éduca-*

tion, ouvrage utile à tout ordre de lecteurs, en particulier aux parents et aux maîtres, pour l'éducation des enfants et des adolescents et qui renferme une suite de toutes les connaissances nécessaires.

La première partie ou *Livre de la méthode* était une sorte de manuel de pédagogie à l'usage des parents et des maîtres. La seconde, le *Livre élémentaire* proprement dit, contenait une série de traités sur les éléments de toutes les sciences.

Et que voulait Basedow par ce nouvel *Orbis pictus* ?

Pour Basedow, comme pour Locke, l'instruction a moins d'importance que l'éducation. En fidèle disciple de Rousseau, il voue l'instruction aux connaissances d'une utilité immédiate pour les besoins ordinaires de la vie. Il donne, en conséquence, aux exercices physiques et aux travaux manuels une place considérable dans son plan d'éducation. L'étude des langues et des sciences a un caractère essentiellement pratique. Le latin sera conservé, mais seulement comme langue parlée. Le grec, qui ne sert qu'aux théologiens et à quelques savants, est sacrifié sans regret. La grammaire et la rhétorique sont des inutilités de l'éducation. L'histoire ne servira qu'à illustrer des préceptes de morale. Enfin, certains arts utiles, comme le dessin, la peinture, la musique, la danse, même l'art de l'acrobate et de l'escamoteur et quelques visites dans les ateliers et les fabriques compléteront l'éducation du jeune bourgeois élevé d'après la nouvelle doctrine.

Basedow est également d'accord avec Coménius et Locke pour placer la connaissance des choses avant celle des mots. Voir et toucher : c'est par là que doit commencer toute instruction. L'enfant doit d'abord apprendre à connaître les objets qui frappent ses sens. C'est la méthode « intuitive », comme on devait l'appeler plus tard.

Les trois principes essentiels de la pédagogie de Basedow sont les suivants :

1° Considérée au point de vue politique et social, l'éducation doit surtout tendre à être nationale et indépendante de chaque

église. Elle n'est point une affaire catholique, luthérienne ou réformée, mais chrétienne.

Mais cette culture du sentiment patriotique, il prétendait la faire en dehors de toute nationalité : « Nous sommes des philanthropes, des cosmopolites », ni Russes, ni Danois, ni Prussiens, « tous Européens ».

2° Au point de vue de la culture à donner à l'individu, elle est étroitement utilitaire, pratique.

3° Enfin, quant aux moyens employés, elle est fondée sur la méthode à la fois sensible ou intuitive, et récréative.

A la vérité, aucun de ces principes généraux n'était absolument nouveau.

En ce qui concerne en particulier le troisième, il y a lieu de s'entendre. Méthode sensible ou intuitive, d'accord, mais récréative, toujours et quand même, c'est autre chose. Il faut apporter quelques réserves à cette théorie du travail attrayant. Il y a un danger à vouloir substituer à l'idée de devoir l'idée de plaisir en tout et partout. Le travail est une obligation morale. Il n'avilit pas ; il relève. Il crée l'indépendance et la dignité de la vie. La conscience peut en faire un plaisir ; mais, avant tout, il faut qu'il se montre à nous ce qu'il est, l'accomplissement de notre destinée. Il faut que les élèves l'acceptent virilement, sans affectation, ni faiblesse.

Une fois le succès de son *Livre élémentaire* assuré, Basedow put passer à la réalisation de la seconde partie de son programme, la création d'un séminaire, d'un établissement d'éducation qui allait bientôt le rendre célèbre dans toute l'Europe.

La *nature*, l'*école* et la *vie* doivent se donner miraculeusement la main dans cette institution. Grâce à elles, l'homme deviendra ce qu'il doit devenir : joyeux dans son enfance, gai et désireux de savoir dans sa jeunesse, content et utile à l'âge mûr.

Le Philanthropinum recevait trois catégories d'élèves : les *académiciens*, c'est-à-dire les fils de famille, les *pédagogistes*,

c'est-à-dire les candidats à l'enseignement, de dix à seize ans, et les *famulants*, destinés à être des domestiques.

Le nombre des élèves dépassa bientôt la cinquantaine et l'école de Dessau devint un véritable champ d'expérience au point de vue de l'éducation physique, morale et intellectuelle.

Pour réagir contre la mode française, il introduisit l'uniforme et fit porter aux pensionnaires les cheveux courts et sans perruque, les vêtements aisés, la chemise ouverte, dépourvue de col enserrant le cou. Des exercices corporels, des jeux nombreux, les travaux manuels du menuisier, du tourneur, du cordonnier fortifiaient le corps et préparaient l'éducation pratique par la culture des sens. Chaque mois, il y avait un jour *casuel* de vingt-quatre heures pendant lequel les pensionnaires étaient peu à peu accoutumés à jeûner jusqu'à deux heures, puis à se contenter jusqu'au soir de pain sec et d'eau, à rester dans des chambres froides ou sous un ciel inclément (mais bien vêtus), à dormir la nuit sur la terre ou sur la paille et à s'en trouver contents : car l'éducation doit préparer aux hasards de l'existence.

L'éducation intellectuelle et morale était moins bien comprise. Avant l'âge de douze ans, on ne donne rien à apprendre par cœur aux pensionnaires, ni après cet âge, à moins qu'ils n'en expriment eux-mêmes le désir.

Le programme de l'école était celui des gymnases et des écoles réales, avec prédominance des disciplines d'observation, des langues modernes, et, en particulier, du français dont on commençait l'étude dès la septième année.

La culture des sentiments moraux était étrange. Sous prétexte de faire naître l'amour, l'obéissance et le respect, on allait, dans les leçons de choses, jusqu'à montrer des tableaux représentant par exemple une scène d'accouchement !

Le régime disciplinaire était des plus doux. A l'école sombre et sévère d'autrefois, Basedow substituait une classe où régnaient la joie et l'attrait. Les punitions ordinaires des fautes et des vices étaient la diminution des points de mérite, la

substitution d'une heure de travail manuel à une heure d'étude, la séquestration dans une chambre non meublée et sans fenêtres, mais assez près du lieu de récréation pour entendre le bruit des enfants qui jouent ou étudient, un bourrelet, une chaise d'enfant et un couvert de bois aux repas, les fonctions temporaires de domestique, etc.

Les récompenses jouaient un grand rôle à Dessau. Les plus en vogue étaient les *points de mérite* ou bons points, le livre d'or et le livre noir. Celui qui avait à son actif un nombre suffisant de bons points en était récompensé par une nourriture meilleure, des insignes ou autres marques de distinction. Quelquefois le professeur commandait en latin des mouvements amusants ou écrivait derrière le tableau noir des noms quelconques. Les élèves devaient exécuter les premiers et deviner les seconds. Celui qui y parvenait recevait en récompense une pièce de pâtisserie ! Pour les élèves plus âgés, une des plus grandes récompenses était d'être admis temporairement à l'honneur d'assister comme auditeur au conseil de la direction ou même, dans certains cas, d'y prendre part avec voix délibérative.

Les principes pédagogiques de Basedow furent d'abord appliqués dans l'éducation de son propre enfant, de sa fille Emilie. A neuf mois, Wolke commença son éducation en venant en aide à la mère trois heures et demie par jour et en appliquant strictement la méthode expliquée dans le *Livre élémentaire,* au chapitre de l'éducation des nourrissons. Cette Emilie fut une enfant prodige : à dix-huit mois, elle pouvait déjà comprendre des phrases dont on ne lui disait que les lettres ; à la fin de sa troisième année, elle apprit à lire en un mois et, en deux mois et demi, elle apprit à s'exprimer très correctement en français. Puis elle apprit le latin et le danois. On se défendit cependant d'en faire une femme savante et Wolke prit soin de son éducation de ménagère et lui fit apprendre tous les travaux de son sexe.

Les disputes de Basedow avec ses collaborateurs, en parti-

culier avec Wolke, les scandales dont l'institution fut le théâtre, par suite du fâcheux caractère de Basedow dû à l'abus des boissons alcooliques, le manque d'ordre et de direction amenèrent bientôt la décadence du *Philanthropinum*.

Après avoir connu la richesse et même la gloire, Basedow mourut, pauvre et délaissé, à Magdebourg, le 26 juillet 1790, en prononçant ces dernières paroles dignes d'un ami de l'humanité : « Je veux être disséqué pour le bien de mes semblables ».

Aussitôt après la mort de son fondateur, le *Philanthropinum* cessa d'exister ; mais la tentative de Basedow devait être reprise et continuée. L'institution de Dessau allait être le modèle sur lequel devaient se régler les établissements similaires en Allemagne et en Suisse. Le maître avait formé des disciples. La voie était ouverte et l'élan donné.

Le premier qu'il importe de citer est **Salzmann**, né à Sömmerda, près d'Erfurt, où son père était pasteur. Il étudia la théologie à Iéna et exerça le ministère à Rohrborn, près d'Erfurt, puis à Erfurt même. Dans ses fonctions de pasteur, il eut l'occasion de s'occuper activement des questions d'éducation et de se rendre compte des maux causés par l'ignorance dans les populations parmi lesquelles il vivait. Il lut et médita les ouvrages de Rousseau et de Basedow. Il publia son premier écrit pédagogique : *Entretiens pour les enfants et les amis de l'enfance*. Plein d'enthousiasme pour la cause de l'éducation, mais en butte aux tracasseries de ses collègues d'Erfurt, qui lui reprochaient son esprit de tolérance, il accepta un appel de Basedow à Dessau, où, pendant plusieurs années, il enseigna et écrivit. Les querelles de Basedow avec son collaborateur Wolke, le désordre et l'incurie de la maison lui rendirent le séjour du Philanthropinum désagréable. Salzmann prit la résolution de fonder lui-même une véritable maison d'éducation où règnerait l'esprit familial qui faisait défaut à Dessau.

Loin de la ville, en pleine nature, à l'entrée même de la

[illegible] de Thuringe, dans les environs de Gotha. Salzmann trouva ce qui lui convenait. La sollicitude bien connue de la famille régnante de Saxe-Cobourg pour tout ce qui touche à l'école engagea le duc Ernest II à contribuer à l'achat du domaine en question. Salzmann s'installa donc à *Schnepfenthal* dans le voisinage de Friedrichsroda, et il fut enchanté de son nouveau séjour. Il devait cependant y connaître les jours sombres. Les soucis matériels s'y installèrent. Grâce au courage admirable de cet homme de foi, à son sens pratique remarquable, les difficultés de tous genres furent vaincues ; Salzmann put se mettre à l'œuvre et aborder les épreuves redoutables de la pratique.


Fig. 37. — Salzmann.

Dans une maison aménagée par ses soins, il fit mettre sur la porte principale cette inscription que l'on voit encore aujourd'hui : D. D. u. H., c'est-à-dire *Denken, Dulden und Handeln*, qui devait être la devise de Salzmann et de son institution, et il attendit des élèves. Ces derniers ne tardèrent pas à arriver. Le premier fut Charles Ritter, le fameux géographe allemand. Il en vint d'autres de divers côtés et bientôt le « père Salzmann », comme on l'appelait, se vit à la tête d'une colonie de soixante élèves. Il s'attacha des collaborateurs distingués, entre autres Guts-

muths, le créateur de l'enseignement de la gymnastique et des jeux scolaires en Allemagne, qui avait auparavant enseigné à Dessau; plus tard, il s'adjoignit encore plusieurs de ses enfants. Par l'organisation de l'école en famille, quelques-uns des défauts qui avaient le plus choqué Salzmann dans l'établissement de Basedow disparurent. Qui dit famille, dit unité de direction : il n'y avait donc à Schnepfenthal qu'un directeur, au lieu d'une douzaine et plus à Dessau. Qui dit famille, dit aussi amour et concorde : Salzmann et ses collaborateurs seront unis dans l'accomplissement de l'œuvre commune et y consacreront tout leur temps et toutes leurs forces.

La plupart de ces choses ne furent ni dites ni écrites, mais on les trouve exprimées d'une façon éloquente dans les faits mêmes dont l'ensemble constitue l'histoire de la maison de Schnepfenthal.

L'institution prit un accroissement si rapide qu'au bout de quelques années il fallut songer à construire un nouvel édifice, puis un troisième en 1803. Des fils de familles nobles, comme le prince héritier de Schaumbourg-Lippe, prenaient le chemin de Schnepfenthal.

Au moment où l'établissement était en pleine prospérité, Salzmann mourut, en 1811, au milieu de sa famille, c'est-à-dire de toute la colonie scolaire de Schnepfenthal en prononçant ces paroles : « Friede sei mit euch » dernière pensée de l'homme dont toute la vie avait été vouée à ses semblables.

Dans la solitude où Salzmann avait tenu à installer son institution, le pédagogue thuringien put se livrer à ses travaux en toute tranquillité d'esprit et écrire des ouvrages qui, aujourd'hui encore, sont remarquables de fond et de forme. Les deux principaux sont le *Manuel de l'écrevisse* et le *Manuel de la fourmi*[1].

[1] *Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder* et *Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Anweisung der Erzieher.* Ces titres se rapportent aux images qui se trouvent au frontispice; sur le premier, une grande écrevisse avec ses petits et ces mots au-dessous : « Je le ferai aussitôt que je le verrai faire »; sur le second se trouve l'image d'une fourmilière avec le passage biblique : « Va vers la fourmi, paresseux, vois ce qu'elle fait et instruis-toi ».

Dans le premier, par des récits captivants et tirés de la réalité, Salzmann montre les défectuosités et les conséquences de l'éducation à la mode. Le second, le plus important, est le fruit des sagaces expériences du directeur de Schnepfenthal, non point un ouvrage théorique, mais un recueil de conseils à l'usage de ceux qui se destinent à l'éducation de la jeunesse. Il avait la conviction que toutes les instructions et toutes les théories sont vaines là où le véritable éducateur fait défaut. « Ah! donnez-nous de bons éducateurs, s'écrie-t-il, et tout ira pour le mieux. » Il pose le principe fondamental suivant : *l'éducateur doit chercher en lui-même la cause de toutes les fautes et de tous les vices de ses élèves,* non point que l'éducateur soit la cause de toutes les fautes qui surviennent, mais c'est en cherchant en lui-même qu'il trouvera le moyen d'exercer la plus puissante influence sur ses élèves. Le commencement de la sagesse est pour l'éducateur de se connaître soi-même. Il doit donc s'observer sévèrement et avoir une conduite exemplaire. On entend souvent tel ou tel maître se plaindre de changements secondaires dans la conduite des enfants. « Mais, lui dit Salzmann, cherche bien en toi-même et tu trouveras presque toujours que c'est toi qui as changé. » Aussi, après vingt années d'expérience, ce maître dans l'art de l'éducation croit pouvoir résumer toute sa pédagogie en ces quatre mots : « Forme-toi toi-même ». Puis il entre dans le détail et développe ses idées.

Il n'est pas besoin d'être érudit pour être un bon éducateur. Avant tout, il faut se bien porter, ce qui dépend beaucoup de soi, et être joyeux. L'éducateur doit être d'humeur égale et sereine. Il doit s'habituer à parler et à vivre avec les enfants. Il ne faut pas même se contenter de leur parler, il faut partager leurs occupations et leurs jeux : « Agis comme tu désires voir les jeunes gens agir eux-mêmes ». L'exemple était le grand éducateur à Schnepfenthal. « Quiconque ne sait pas jouer avec les enfants et est assez insensé pour croire cet amusement au-dessous de sa dignité, ne doit pas se faire éducateur.

L'éducateur doit livrer son intelligence prisonnière au bon cœur de l'enfant. Dès que les petits accourent à lui dans un élan de joie, il doit renoncer à toutes ses aises et bannir tout mécontentement, toute mauvaise humeur, toute gravité sombre ».

D'une manière générale, Salzmann procède de Basedow, mais son bon sens et son esprit réfléchi l'empêchent de tomber dans les exagérations et les bizarreries dont il avait été le témoin à Dessau.

L'éducation physique est l'objet de soins attentifs à Schnepfenthal. Gutsmuths y dirige les exercices de gymnastique et les jeux de toute espèce, les promenades et les excursions, les exercices de natation, de patinage et de travaux manuels. En été, les élèves commencent la journée par des travaux de terrassement *(das Schanzen)*, ou de jardinage. Là, les élèves, sous la direction d'un maître ou de Salzmann lui-même, aménagent ou cultivent les petits jardins dont il veut que chacun ait le soin et la jouissance, ou bien ils s'occupent des animaux, tels que lapins, abeilles ou poissons. Salzmann attache une grande importance à ces premiers exercices de la journée. Il les considère comme un excellent moyen de soumettre les jeunes gens « à l'influence salutaire de l'air du matin, d'exciter leurs facultés endormies, de donner à leurs muscles et à leurs os une fatigue nécessaire, de leur faire estimer le prix de la propriété, en même temps que la supériorité du travail personnel sur le travail d'autrui, d'accroître leur amour pour leurs semblables par l'expérience même qu'ils font de l'état pénible de la plupart d'entre eux, enfin de leur faire goûter le plaisir qu'on a de pouvoir déjà faire, par soi-même, quelque chose d'important ».

Si l'on ajoute les travaux sur bois, sur carton, les travaux des champs et les instructions que les élèves recevaient sur l'hygiène on comprendra que Schnepfenthal était un lieu favorable au libre développement physique de l'enfant.

Salzmann entend entreprendre l'éducation morale des

enfants loin des villes, en face de la nature « cette source pure, limpide, intarissable de vérité, de sagesse et de joies ». Ce n'est que dans l'isolement de la campagne qu'il pourra réaliser une de ses chères idées, celle d'introduire la vie de famille dans l'école. Il s'agit de remplacer pour l'enfant la famille à laquelle on l'arrache, de lui en donner une autre et même une meilleure afin de le soustraire « à l'influence du monde, à l'exemple des adultes, à l'action contraire des parents, des tantes, des domestiques, etc., et à la corruption des enfants mal élevés ».

Au début, Salzmann pratiqua le même système disciplinaire qu'il avait vu appliquer à Dessau ; mais bientôt il renonça aux moyens artificiels de punir et de récompenser par les billets et les points au tableau de mérite, les décorations de l'ordre du travail, etc., pour recourir au système plus rationnel des punitions considérées comme la conséquence naturelle de la faute.

Le programme de Schnepfenthal était calqué sur celui de Dessau.

Quant à la méthode, elle était intuitive ; elle allait du visible à l'invisible ; du plus rapproché au plus éloigné. Chaque fois qu'on le pouvait, on montrait les objets dans la réalité. On n'avait recours aux images que dans les cas où la chose elle-même ne pouvait pas être présentée. Les leçons de choses et de géographie locale étaient données dans la nature. Mieux avisé que Basedow, Salzmann combat l'enseignement par l'image et nie la toute-puissance du livre en matière d'éducation. « La description la plus exacte, l'image la plus parfaite d'un blaireau ou d'un métier de tisserand peut-elle éveiller des idées aussi justes et aussi claires que l'aspect même de ces objets ? » Et plus loin, il ajoute : « Le besoin d'activité est tel chez les enfants, que le livre et la plume ne peuvent suffire à le satisfaire ». Il faut le plus souvent possible conduire l'élève dans la campagne où il y a pour lui une infinité de choses à apprendre : c'est là que l'enfant trouve le meilleur emploi de

ses forces physiques et morales, et le maître des sujets inépuisables de leçons. Quittons ainsi le livre pour la nature, « car la nature est, suivant l'expression de David, le livre même de Dieu ».

C'est pourquoi Salzmann ne met entre les mains de ses élèves aucun livre scolaire, si ce n'est pour l'étude des langues. A la place, il leur fait tenir un journal quotidien des choses qu'ils ont apprises, « un répertoire perpétuel des vérités acquises, véritable trésor de connaissances ». C'est à la rédaction de ce journal que sont consacrées les heures dites de « travail personnel ».

Il y a loin, on le voit, des idées de Salzmann à celles de Basedow, de sa pédagogie sobre, rationnelle, faite de sagesse et de bon sens, aux excentricités et aux ridicules amusements de Dessau. Salzmann fut sans contredit un éducateur dans le vrai sens du mot. Il possédait à un haut degré des qualités que les hommes sont impuissants à donner : le sens pratique, le courage, la persévérance, la sérénité d'âme, l'égalité d'humeur, la connaissance du cœur humain, l'amour profond de ses semblables et une foi absolue dans la perfectibilité de l'individu et de l'espèce.

On comprend que des principes de cette nature aient assuré la vitalité de l'établissement de Schnepfenthal. En 1884, il put célébrer joyeusement son centenaire au milieu d'une affluence considérable de personnages de tous rangs accourus de l'Allemagne entière et même de la Suisse[1]. Aujourd'hui encore, l'institution fondée par Salzmann est en pleine prospérité.

Nous pouvons passer plus rapidement sur les autres pédagogues qui se rattachent au mouvement dit philanthropique.

Charles-Frédéric Bahrdt (1741-1791), de Bischofswerda, en Saxe, est également fils de pasteur. A peine âgé de quinze ans, cet élève espiègle et indiscipliné avait déjà eu cinq précepteurs et fréquenté deux écoles. Sorti de la célèbre école de

[1] Il y eut à Schnepfenthal plusieurs collaborateurs de la Suisse française, entre autres MM. Rouge et Payot, deux libraires bien connus de Lausanne.

Schulpforta, connue pour la force de ses études comme pour la sévérité claustrale de sa discipline, il poursuit ses études de théologie à Leipzig où il débute comme prédicateur et écrivain orthodoxe. Nous le trouvons ensuite à Erfurt, puis à Giessen, qu'il doit bientôt quitter en butte aux persécutions de ses ennemis. Il accepte l'offre d'un Suisse, le baron de Salis, qui lui remet la direction de son établissement de Marschlins et l'engage à transformer en Philanthropinum la maison d'éducation que, de concert avec Nesemann, Salis avait d'abord fondée en 1761 à Haldenstein, près de Coire. Ce fut l'origine du second Philanthropinum [1]. Bahrdt donne une curieuse définition du Philanthropinum qu'il vaut la peine de relever : « Un Philanthropinum est une fondation inspirée par l'amour des hommes ; ce n'est ni un état monarchique dégénéré où règnent le caprice et l'arbitraire, ni une république corrompue, où les aspirations qui poussent ceux qui doivent obéir à s'emparer d'une partie du pouvoir se manifestent par la formation des coteries et des cabales : c'est au contraire une de ces heureuses organisations intérieures des premiers siècles de l'âge d'or, où le père de famille était roi, et le roi père de famille. L'amour, l'amour pur du père de famille envers ses commensaux, et des enfants envers leur père, voilà le lien qui les unit, et la source de la concorde, du repos, de la paix, de la joie et du bonheur que goûtent tous les citoyens de ce petit Etat ».

Puis, le directeur de l'institution — Salis y occupait la place de curateur — élabore un singulier plan d'éducation qui pourrait être l'exposé d'une morale du plaisir. Le but de l'éducation, c'est de faire des hommes joyeux. C'est le vrai chemin de la vertu. « Soyez donc des hommes gais et joyeux », dit-il.

A la suite de dissentiments et même de querelles avec de Salis, Bahrdt quitta Marschlins pour fonder à Heidesheim, dans le Palatinat, un troisième Philanthropinum. Mais cet essai ne devait pas mieux réussir que le précédent. L'institution

[1] Voir plus loin *Aperçu de l'Histoire de l'éducation en Suisse*.

de Heidesheim fut fermée et Bahrdt mena dès lors une existence aventureuse ; tour à tour professeur, aubergiste et comédien, il finit par être emprisonné pour avoir publié une comédie qui n'était qu'une satire violente d'un édit de religion soumis à la signature du roi Frédéric-Guillaume II.

En dehors de ses ouvrages de théologie et de cette comédie, Bahrdt n'a composé qu'un seul écrit pédagogique intitulé *Du but de l'éducation*, où il se borne à développer la théorie commune aux Philanthropes, qui consiste à mettre le but suprême de l'éducation dans le bonheur, c'est-à-dire le bien-être.

Parmi les autres collaborateurs les plus connus de Basedow, il faut encore mentionner le Vaudois **Olivier**, de La Sarraz, et **Trapp**.

Le premier se fit un nom par sa nouvelle méthode de lecture. A l'ancien système d'épellation, il chercha à substituer un procédé plus rationnel, qui consistait à partir de l'élément concret, du son et non de la lettre et à préparer la lecture par la décomposition des phrases en mots et des mots en leurs éléments phonétiques. Olivier est le premier qui se soit efforcé de donner à l'enseignement de la lecture élémentaire une base physiologique, donc scientifique. Il insista sur la nécessité de classer les sons d'après les organes qui les émettent. De plus, Olivier, comme plus tard Jacotot, veut que les enfants ne lisent rien qu'ils ne comprennent et, le texte une fois compris, il exige que les élèves l'apprennent par cœur. Mais Olivier devançait son temps. Il ne fut compris que de quelques-uns et son système d'épellation ne pénétra guère dans la pratique générale de l'enseignement.

Trapp n'enseigna que deux ans à Dessau, qu'il quitta pour occuper, à l'Université de Halle, la première chaire de pédagogie créée en Allemagne. Il collabora ensuite à la *Revision générale* dont nous allons parler et publia des ouvrages pédagogiques importants sur l'enseignement des langues anciennes et des langues vivantes, sur la nécessité des écoles publiques, et un Essai de pédagogie, qui commence par démontrer l'im-

possibilité où nous sommes, en pédagogie comme en météorologie, d'établir des lois avant d'avoir fait un nombre considérable d'observations et d'expériences. Il cherche ainsi à donner à la pédagogie une base scientifique et à l'ériger en système. Il dirigea lui-même l'institution philanthropique fondée par Campe près de Hambourg et, vers la fin de sa carrière, se fit l'apôtre convaincu et enthousiaste des doctrines de Pestalozzi.

Joachim-Henri Campe (1746-1818) naquit la même année que Pestalozzi. Précepteur, puis pasteur, il fut ensuite directeur de l'établissement de Dessau pendant un an. C'est l'écrivain des philanthropes ; il est connu surtout par ses ouvrages populaires et pédagogiques. Il s'adjoignit quelques collaborateurs, entre autres Trapp, Villaume, Stuve et fonda avec eux une sorte de journal pédagogique sous le titre *Revision générale de l'instruction et de l'éducation, par une société d'éducateurs pratiques*. La *Revision* ne compte pas moins de seize forts volumes. Par cette publication sans précédent dans l'histoire de la pédagogie, et dont Jean-Paul disait[1] « qu'aucun peuple n'a rien de pareil à lui opposer », il chercha à propager ses idées autour de lui, à mettre de l'ordre dans le chaos laissé par Basedow et à analyser les problèmes avec une netteté, relative sans doute, mais jusqu'alors inconnue dans la science naissante de l'éducation.

La partie théorique de cet ouvrage considérable ne comprenait pas moins de quarante-cinq sujets relatifs à l'éducation générale, à l'éducation physique, à l'instruction proprement dite et à la littérature de la pédagogie. Le dernier sujet est une traduction critique des ouvrages de Locke et de Rousseau, « nos maîtres et nos devanciers » sur l'éducation. Quant à la partie pratique, elle consiste en manuels d'enseignement proprement dits et embrasse toutes les disciplines enseignées à l'école, depuis les éléments jusqu'aux connaissances que le jeune homme acquiert à l'Université. L'ensemble des leçons

[1] *Levana*, Préface, page XIV.

est divisé en cours, et ces cours en leçons bien délimitées. Ces dernières ne sont « préparées ni pour les imbéciles ni pour les phénix », mais pour des enfants d'intelligence moyenne.

Mais l'œuvre écrite de Campe ne se borne pas à cet ouvrage pédagogique. Il composa de nombreux récits à l'usage de la jeunesse, entre autres son *Robinson le jeune* qui le rendit si populaire et créa le genre littéraire souvent fastidieux connu sous le nom de *Robinsonades*.

Par son enseignement et par ses écrits, Campe a beaucoup contribué à faire connaître les principes pédagogiques des philanthropes. Mais il y a loin des maîtres au disciple, des déclamations et du ton dogmatique de Basedow aux *Conseils paternels* de Campe, dont la pédagogie sobre et discrète est faite de bon sens, de raison et de discernement intelligent.

Frédéric-Eberhard de Rochow (1734-1805), de Reckan, dans le Brandenbourg, doit être placé aussi au nombre des disciples de Basedow. Il avait passé sa jeunesse dans l'armée prussienne, mais, frappé d'admiration à la lecture des premiers écrits de Basedow, l'ancien officier de la garde royale, retraité à la suite d'une blessure, et nommé par le roi chanoine à Halberstadt, se voua à l'agriculture, aux sciences et à l'amélioration du sort des paysans par l'instruction et l'éducation. Les philanthropes avaient appliqué leurs principes à l'éducation des fils de famille et des classes dirigeantes; Rochow, lui, mu par un sentiment de pure humanité et d'entière abnégation, fonda des écoles dans ses terres pour les enfants des pauvres. Il voyait dans l'ignorance des paysans la vraie cause de leur misère morale et de leur aversion pour tout progrès raisonnable. Il nous raconte lui-même, d'une façon simple et touchante comment lui vint cette inspiration. Les années 1771 et 1772 furent néfastes pour le peuple des campagnes. A la suite de pluies persistantes, beaucoup de foins et de grains furent perdus. La cherté et la famine survinrent. Il fallait se résigner, impuissant, à voir les malheureux paysans décimés par la faim ou des maladies sans nombre, tristes compagnes

de la disette, contre lesquelles leur ignorance et leur imprévoyance ne les avaient pas préparés à lutter.

« En proie à l'amer dépit que me causaient ces suites terribles de la stupidité et de l'ignorance, j'étais assis à mon bureau, dessinant un lion étendu et emprisonné dans un filet, et je me disais : Ainsi est enlacée la puissante raison, ce noble don que chaque être humain a reçu de Dieu; elle est enserrée si étroitement dans un tissu de préjugés que, comme ce lion, elle ne peut faire usage de ses forces. Ah! s'il venait seulement une souris qui rongeât quelques mailles de ce filet! Peut-être alors que ce lion pourrait montrer sa puissance et briser ses liens! Et, me laissant aller au jeu de mon imagination, je continuai mon dessin en représentant aussi une souris qui avait déjà rongé quelques mailles du filet... Mais, tout à coup, une pensée rapide comme l'éclair traversa mon esprit : Si tu devenais cette souris? Et aussitôt je vis clairement apparaître devant mon esprit tout l'enchaînement de causes et d'effets par lesquels s'explique la situation de nos paysans. La cause du mal qui mine l'Etat est la négligence qu'on a apportée dans l'éducation de la jeunesse des campagnes. Dans les écoles qu'elle fréquente règnent les pro-



FIG. 38. — Frédéric-Eberhard de Rochow.

cédés les plus grossiers. Le paysan n'est pas habitué à diriger ses jugements et ses actions. Il est incapable d'appliquer des règles données, de profiter des fautes commises pour faire mieux : il est et reste esclave de ses sens... Ceux qui l'enseignent sont des guides aveugles... Faut-il donc, mon Dieu ! qu'il en soit ainsi ? Le paysan ne pourrait-il pas recevoir également une culture relative, et être rendu propre à toute bonne œuvre ? Combien d'hommes n'avais-je pas sauvés, par exemple ces années-ci, pour le bien de ma patrie, et qui ont succombé aux suites de leur épouvantable stupidité ! Oui, je veux être la souris. Que Dieu me vienne aide ! »

Aussitôt il se mit à l'œuvre et écrivit les titres des treize chapitres qui devaient composer son *Livre scolaire pour les enfants de paysans, ou à l'usage des écoles de village.* C'était en quelque sorte un commentaire de son *Ami des enfants.* Le *Livre scolaire* devint le plus célèbre de ses écrits ; il se répandit à plus de cent mille exemplaires et fut souvent imité. Outre ces ouvrages, Rochow publia encore un traité intitulé : *De l'amélioration du caractère national par les écoles populaires.* Au lieu d'être une collection de fragments littéraires, c'était un livre de lectures qui ne ressemblait pas à ceux qui existaient ou qui existent encore trop souvent ; tous les morceaux en avaient été composés par Rochow lui-même. Dans son *Livre scolaire,* il réclame instamment du souverain une réforme immédiate des écoles, l'instruction gratuite pour les familles, un meilleur recrutement des maitres, qui ne doivent plus être des artisans ou des mercenaires, mais de véritables professionnels, une rétribution plus juste de leur travail ; des écoles à deux classes avec six heures de leçons par jour au maximum et pendant toute l'année, sauf pendant de courtes vacances ; des manuels d'enseignement appropriés, des locaux scolaires hygiéniques, agréables et ornés, et enfin une méthode d'enseignement plus rationnelle.

Ces projets de réforme attirèrent l'attention des hommes d'école et de tous ceux qui s'occupaient des questions d'ins-

truction publique, entre autres du baron de Zedlitz, ministre de l'instruction publique, auquel la Prusse doit la réforme de ses écoles.

Mais Rochow ne se contente pas d'écrire sur les moyens de réformer ou plutôt d'organiser l'instruction populaire de son pays. Il se met sans tarder à l'œuvre, ouvre, dans ses domaines, la nouvelle école populaire à Reckan, puis à Gettin, à Brückermark et enfin à Krahne. Dans chacun de ces villages, il fait construire à ses frais une maison d'école à plusieurs classes avec appartement séparé pour le maître. Le vieux maître d'école de Reckan étant mort, il fait venir pour le remplacer un jeune organiste de Halberstadt, **Bruns**, qu'il avait eu chez lui comme secrétaire et musicien et dont il avait pressenti les aptitudes pédagogiques. Pour le préparer à sa tâche, il organise une sorte d'enseignement mutuel : pendant plusieurs mois tous deux se font la classe tour à tour, alternant dans le rôle du maître et de l'élève, se posant mutuellement des questions suivant la méthode catéchétique.

En collaboration avec ce maître ainsi formé, il rédige un plan d'études où il applique déjà le principe de la concentration, les matières d'enseignement devant se prêter un mutuel appui.

Au point de vue de la méthode, Rochow entend mettre ses élèves à l'école du jugement et du raisonnement. C'est la pensée, l'entendement qu'il importe de développer. Pour détruire les préjugés et les superstitions du peuple, il faut s'attacher à la culture des forces réfléchies ou spéculatives de l'esprit. Pour former le jugement des enfants, il introduit même dans ses écoles des « exercices de pensée », qui se meuvent autour des idées de cause et d'effet, de principe et de conséquence, de but et de moyen, d'utilité, de vérité, d'erreur. Ce qui frappe surtout les visiteurs, c'est la manière dont le maître d'école, Bruns, sait captiver les soixante-treize enfants qui se pressent sur les bancs de sa classe. L'enseignement est un entretien, un échange permanent d'idées entre le

maître et les élèves sur les choses qui entourent l'enfant et sur toutes leurs qualités. « Le maître sait diriger les idées de ses élèves, de telle manière qu'ils semblent découvrir eux-mêmes ce qui doit se découvrir par la réflexion. » Ce n'est donc rien autre que la méthode préconisée par Basedow, soit le dialogue soçratique appliqué aux leçons de choses. Le premier enseignement, dit Rochow, doit être aussi concret, intuitif et agréable que possible. Que le maître retarde l'emploi des manuels le plus longtemps qu'il pourra, que, dans des entretiens appropriés, il exerce la pensée de l'enfant sur les objets qui l'entourent et qui font impression sur ses sens. Qu'il exerce l'attention de l'enfant en l'habituant à bien observer, à bien voir, à bien entendre et à exprimer clairement ce qu'il voit. Qu'il relie à ces premiers exercices les éléments de la lecture et du calcul, etc. Ce qu'il demande, c'est, on le voit, l'application de la méthode intuitive à l'enseignement par les choses.

Rochow est secondé dans son œuvre par sa vaillante épouse, qui ouvre une véritable école professionnelle pour les jeunes filles, auxquelles elle enseigne les travaux à l'aiguille. On leur apprend à coudre, à filer et à tricoter, « ce qui ne s'était jamais vu ». Mais les parents se montrent indifférents à cet enseignement et ne consentent pas même à fournir la matière première pour filer : « Cela prouve que les parents (et plût à Dieu qu'il n'y eût qu'eux !) croient encore que l'école a pour but, non pas le travail utile, mais seulement la récitation de choses apprises par cœur. O règne des perroquets ! combien de temps encore dureras-tu sur terre ? »

Dans les écoles fondées par Rochow, la discipline était douce. Il y était fait un usage sobre et discret des punitions et des récompenses. Les châtiments corporels étaient rares et employés seulement dans les cas de rébellion et pour les fautes graves.

L'école de Reckan eut son heure de célébrité et devint bientôt le rendez-vous de maîtres et d'ecclésiastiques nom-

breux, même de ministres et de princes. Dans les dix premières années, l'école eut plus de mille visiteurs. Des candidats à l'enseignement y séjournèrent pour y faire leur préparation professionnelle. Bruns était un praticien éprouvé. En dehors de son école, il trouva le temps de former plus de soixante instituteurs. Cette activité inouïe épuisa bien vite ses forces; il mourut prématurément, dans sa quarante-huitième année et fut enseveli dans le jardin du domaine seigneurial. Sur sa tombe, Rochow fit graver la plus belle des inscriptions, parce qu'elle est le plus éclatant témoignage qu'on puisse rendre à un maître : « *H.-J. Bruns. Il fut un instituteur* ».

Rochow consacra sa vie et son cœur à l'école populaire. Son zèle et son dévouement trouvèrent de nombreux imitateurs. Son *Ami de l'enfance* répandit la bonne doctrine et c'est à l'influence du chanoine Rochow qu'il faut faire remonter la fondation de l'école normale de Halberstadt, qui fit progresser dans les pays allemands la cause de la formation rationnelle des instituteurs.

On a appelé Rochow, non sans quelque raison, le « père de l'école primaire prussienne », le « Pestalozzi de la Marche de Brandenbourg ». Il marque, en effet, par ses travaux et ses efforts intelligents, la transition entre les doctrines des philanthropes et celles des philosophes et pédagogues de l'école pestalozzienne.

Il est bien le précurseur de Pestalozzi, celui qui a assigné à l'école du peuple un but qui n'a rien d'étroit ni d'exclusif : « Ouvrir et aider l'intelligence, éclairer et ennoblir l'esprit, rendre plus communs la sagesse, la vraie science, le sens et l'amour de la vérité : tel est le but de l'éducation nationale ».

Les efforts des philanthropes ont ainsi porté tout à la fois sur le problème de l'éducation nationale envisagé au triple point de vue du but, de la méthode et des moyens d'enseignement.

Les pédagogues qui se réclament de Basedow ont cherché, comme lui, « à faire des hommes aussi bons, aussi utiles,

aussi heureux qu'il est possible de le devenir ». Leur système d'éducation repose, d'un côté, sur le principe de la neutralité religieuse, condition première et indispensable d'une éducation vraiment nationale, et, de l'autre, à l'instar de Rousseau, sur la recherche exclusive de l'utile, au sens le plus étroit de ce mot.

Les exercices corporels, les branches d'observation, dites « réales », les langues, — tout d'abord la langue maternelle, — les langues vivantes en particulier le français, le latin envisagé au point de vue pratique, le dessin, les travaux manuels pour les garçons et pour les filles prennent une grande place dans les nombreux établissements dirigés par les philanthropes.

Quant à la méthode, elle est dominée par l'idée que l'enseignement par les choses doit précéder l'enseignement par les mots. Elle est fondée sur ce principe qui trouvera chez Pestalozzi son expression définitive, c'est que la perception sensible des choses ou des images qui les représentent est le point de départ de l'enseignement, que le jeu, ou à tout le moins l'attrait[1], est, dès la naissance, un procédé essentiel d'éducation.

Quelques-uns des moyens et des manuels employés par les maîtres philanthropes se sont maintenus longtemps dans les classes et, pendant près d'un demi-siècle, la jeunesse allemande a trouvé dans leurs écrits populaires sa principale nourriture intellectuelle.

Parmi les doctrines des philanthropes, nous venons de le constater, il en était de ridicules ou d'inapplicables : l'expérience et le bon sens en firent promptement justice. Les autres étaient rationnelles, donc susceptibles d'application : elles ont survécu et, modifiées plus ou moins profondément par les pédagogues du siècle de Pestalozzi, elles ont exercé une influence bienfaisante et conduit à des résultats positifs et durables.

[1] Herbart dira plus tard *intérêt*.

CHAPITRE XV

Quelques autres pédagogues du XVIIIme siècle.

---

1. Fleury. Rollin et le « Traité des Etudes ».

Dans le *Traité du choix et de la méthode des études*, l'**abbé Fleury** (1640-1723) se montre un zélé défenseur de l'instruction des filles : « Ce sera sans doute un grand paradoxe qu'elles doivent apprendre autre chose que leur catéchisme, la couture et divers petits ouvrages, chanter, danser et s'habiller à la mode, faire bien la révérence et parler civilement ; car voilà en quoi l'on fait consister, pour l'ordinaire, toute leur éducation ». Fleury demande que la jeune fille apprenne à écrire correctement le français, qu'elle étudie la logique et l'arithmétique.

Un peu plus tard, le « bon **Rollin** » (1661-1741), comme on a pris l'habitude de l'appeler en France, soutient, mais avec plus d'ardeur encore, la même thèse. Charles Rollin naquit à Paris où il fit ses humanités, puis fut professeur au Collège royal de France et recteur de l'Université de Paris. Son *Traité des Etudes* ou *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles-*

lettres par rapport à l'esprit et au cœur, ce livre « à jamais utile », comme l'appelle Voltaire, demande surtout qu'on voue sa sollicitude à l'éducation des femmes de la campagne, car « les hommes y sont occupés toute l'année à des travaux pénibles, et c'est sur les mères que repose l'espérance du village ». Il y a d'ailleurs beaucoup d'autres choses dans le *Traité des Etudes*, qui est moins une œuvre de recherches hardies qu'un exposé complet des méthodes en usage. Le *Discours préliminaire*, entre autres, que Rollin place en tête de son *Traité*, peut être considéré comme le résumé des idées de cette époque sur l'éducation publique. Bien que les études dont parle Rollin soient les études classiques, il traite de l'éducation dans ce *Discours* d'une manière générale et développe cette idée que l'instruction des jeunes gens a trois grands objets : la science, les mœurs, la religion; cultiver l'esprit, régler le cœur, former l'homme chrétien.


Fig. 39. — Rollin.

Le *Traité* proprement dit du recteur de l'Université de Paris comprend huit livres. Le premier est consacré aux *Exercices qui conviennent aux enfants dans l'âge le plus tendre* et à *l'Education des filles*. Les sept autres ont pour titre : *De l'intelligence des langues, de la poésie, de la rhétorique, des trois genres d'éloquence, de l'histoire, de la philosophie, du gouvernement intérieur des classes et du collège.*

Dans le livre premier, Rollin recommande, en s'appuyant de l'autorité de Quintilien, de profiter des premières années de l'enfance sans cependant imposer un travail rebutant, d'apprendre à lire aux enfants dans un livre français, surtout s'il s'agit des écoles des pauvres et de celles de la campagne, de bien faire ce que l'on fait au début, d'enseigner à fond et de ne pas se hâter : « Il vaut mieux que les enfants sachent peu

de choses pourvu qu'ils les sachent à fond et pour toujours. Ils apprennent assez vite s'ils apprennent bien ».

Les livres suivants sont supérieurs au précédent. Ils traitent des branches mêmes que Rollin a enseignées. Le professeur parisien y donne le résultat de son expérience. Il examine tour à tour l'enseignement de la grammaire, celui de la composition et l'étude des auteurs. Rollin préfère l'étude approfondie de quelques morceaux à l'étude superficielle d'un grand nombre d'auteurs : « Il faut relire avec attention les mêmes endroits, les comparer, en approfondir le sens et les beautés, se les rendre familiers presque jusqu'à les savoir par cœur ; ...les digérer à loisir et les convertir en sa propre substance ».

L'humaniste Rollin fait une place dans son *Traité* aux sciences d'observation. Il trouve « indigne de l'homme d'ignorer les merveilles de la nature... Cette étude ne demande presque que des yeux, elle est donc à la portée de tous, même des enfants... Elle consiste à rendre attentif aux objets que la nature nous présente, à les considérer avec soin, à en admirer les différentes beautés... Les enfants en sont capables, car ils ont des yeux et ne manquent pas de curiosité... Un jardin, une campagne, un palais, tout cela est ouvert pour les élèves ; mais il faut qu'ils aient appris et qu'on les ait accoutumés à y lire ».

Celui qui s'est fait une réputation comme historien devait s'étendre avec complaisance sur sa branche favorite. Il y a même quelque exagération dans ses jugements sur la valeur de cette discipline. « Véritable école de vérité, de raison et de vertu, de solide gloire et de véritable grandeur. » L'histoire forme le cœur et favorise ou combat les inclinations par les enseignements moraux qui en découlent. Faute de temps, Rollin s'en tient à l'histoire universelle, mais il regrette de ne pouvoir s'appliquer à cette étude et « il a honte d'être en quelque sorte étranger dans sa propre patrie, après avoir parcouru tant d'autres pays ». A cela rien à dire. Mais, selon

Rollin, « l'histoire doit précéder toutes les autres matières et leur préparer la voie ». N'est-ce pas plutôt la marche inverse qu'il faut suivre, en préparant la voie à l'histoire par la géographie et l'histoire locales? Pour se faire une idée aussi élevée de l'histoire que celle que conçoit Rollin, ne faut-il pas déjà une culture générale de l'esprit et une instruction aussi vaste que solide?

Dans la philosophie, Rollin recherche surtout l'édification morale, la formation des hautes vertus, non moins que celle des talents de l'intelligence. Son enseignement tout entier a un caractère nettement éducatif; la science est utile parce qu'elle conduit à la vertu; la connaissance des bons auteurs l'est aussi si l'on s'attache à la moralité de leurs pensées au moins autant qu'à leurs beautés littéraires. Sur ce point, comme sur beaucoup d'autres d'ailleurs, Rollin est le disciple des maîtres de Port-Royal.

Mais la partie la meilleure du *Traité des Etudes* est celle qui se rapporte au gouvernement intérieur des classes et des collèges. Il y a dans ces chapitres toute une psychologie fine et pénétrante. Nous avons affaire ici à un éducateur expérimenté qui possède une connaissance solide du cœur de l'enfant. « Le premier soin doit être de bien étudier et d'approfondir le génie et le caractère des enfants; car c'est sur quoi il doit régler sa conduite. » Le paresseux, le craintif, le colérique, l'assidu exigent des secours différents. Sur cette variété de règles secondaires, plus grande même que le nombre d'enfants n'est considérable, une loi générale domine, c'est l'autorité. Dès la première leçon, le professeur, par sa fermeté, son esprit de suite, sa prudence, doit convaincre les élèves qu'il est « *le maître* ». Hâtons-nous, au reste, d'ajouter que, pour lui, l'éducation « est ennemie de la violence et de la contrainte; c'est une maîtresse douce et insinuante qui aime à n'agir que par voie de persuasion, qui s'applique à faire goûter ses instructions en parlant toujours raison et vérité et qui ne tend qu'à rendre la vertu plus facile en la rendant plus

aimable ». Ce n'est ni sur les châtiments corporels, ni sur les violences, « qui n'inspirent pas un amour sincère de la vertu et ne persuadent pas les esprits », que Rollin entend asseoir son autorité. A ces moyens aussi factices et faciles pour le maître qu'ils sont dangereux pour l'élève, il oppose la « fermeté douce » de Montaigne, l'amour et la crainte respectueuse. Il n'exclut pas cependant d'une manière absolue l'usage du fouet, mais veut le réserver pour les cas extrêmes. En son âme et conscience, il eût bien voulu aller jusqu'à la suppression complète des peines corporelles, mais les nombreux passages bibliques qui en autorisent et recommandent même l'usage le retiennent. Il engage « à ne point punir l'enfant dans l'instant de sa faute, de peur de l'aigrir et de lui en faire commettre de nouvelles ». Le maître doit aussi éviter les expressions blessantes que condamnent la raison, la politesse et le bon esprit.

Que de sages conseils et d'utiles préceptes dans cet excellent code de discipline scolaire qu'il faudrait pouvoir citer en entier et qu'aujourd'hui encore chacun peut avoir profit à lire, même le maître le plus expérimenté ! Nous n'irons cependant pas jusqu'à dire, avec Nisard, que le *Traité des Etudes* du bon et doux Rollin est « le livre unique, ou mieux encore, le livre ». Affirmons simplement que le chapitre VIII de cet ouvrage classique est certainement un chef-d'œuvre de la pédagogie, qui ne vieillira pas et qu'on peut, à l'heure actuelle comme il y a près de deux siècles, proposer aux méditations des maîtres, à tous les degrés de l'enseignement.

2. *Jean-Ignace de Felbiger.*

Jean-Ignace de Felbiger est considéré comme « le père de l'école populaire dans les pays catholiques ». Né à Gross-glogau en Silésie, en 1724, la même année que Basedow, Klopstock et Kant, il fit ses études et entra dans les ordres à Sagan, dont il devint abbé en 1758 déjà. Les écoles de Sagan étaient dans le plus fâcheux état. Felbiger résolut de les améliorer, mais avant de se mettre à l'œuvre et après avoir étudié les ouvrages protestants sur la matière, il se rendit sous un nom d'emprunt à Berlin, chez Hecker, qui y dirigeait avec succès une école réale et une école normale. De retour à Sagan, il envoya quelques jeunes gens à l'école normale de Berlin, ouvrit de nouvelles écoles, transforma les anciennes et fonda quelques écoles normales pour y former des instituteurs, élabora des ordonnances et programmes d'enseignement, publia des manuels et, par la parole et par la plume, exerça une profonde influence sur le développement de l'instruction populaire.

Cette influence ne fit que s'accroître le jour où l'impératrice Marie-Thérèse l'appela à Vienne en qualité de directeur de l'instruction publique pour la partie allemande de la monarchie austro-hongroise. Dès la première année de son séjour à Vienne, Felbiger fit adopter une ordonnance générale pour les écoles normales, centrales et triviales[1] (*sic*), qui est la véritable charte de l'enseignement primaire autrichien. Cette ordonnance débute par ces mots : « L'éducation de la jeunesse des deux sexes est la base la plus importante du véritable

[1] Ecoles élémentaires.

bonheur des nations ». Les enfants des deux sexes qui ne recevaient pas l'instruction dans leurs familles, devaient fréquenter l'école dès la sixième année et pendant six ou sept ans. Le programme, la discipline, la méthode, le traitement des maîtres, tout y était réglé avec le plus grand soin et par un esprit clairvoyant et progressiste. L'ordonnance prévoyait qu'au moins une école élémentaire devait être ouverte dans chaque petite ville, dans chaque bourg, dans chaque paroisse ou annexe. Elle devait avoir un maître, et son programme comprendre, outre la religion et la morale, la lecture, l'écriture, le calcul, les éléments de l'économie politique et de l'agriculture. Dans chaque cercle (district ou quartier), il devait y avoir au moins une école centrale à trois classes, trois instituteurs et un directeur. Outre les objets d'étude de l'école élémentaire, on devait y enseigner le style, le dessin, l'arpentage, l'histoire et la géographie (surtout l'histoire et la géographie nationales), ainsi que les éléments du latin. Des écoles spéciales furent fondées pour les filles à côté des écoles centrales pour les garçons. Enfin chaque province devait posséder au moins une école normale qui devait servir de modèle à toutes les autres écoles et en même temps d'établissement destiné à former des instituteurs. « Jamais tête



FIG. 40. — Jean-Ignace de Felbiger.

couronnée ne fit autant pour l'instruction que Marie-Thérèse », dit un pédagogue autrichien. Joseph II poursuivit, il est vrai, la réforme scolaire commencée, mais, sous son règne, l'influence de Felbiger commença à décroître. L'empereur le releva de ses fonctions et lui conféra la prévôté de Presbourg où il mourut dans l'oubli en 1788.

Felbiger est l'auteur d'un nombre considérable d'ouvrages pédagogiques et de manuels d'enseignement qui eurent un grand succès. Ses principaux écrits sur l'éducation sont : *Qualités, savoir et conduite des vrais maîtres d'école,* et son *Livre de la Méthode.* On y trouve les vues les plus judicieuses sur le but de l'éducation, la tâche de l'école populaire, le programme — qu'il veut compléter par l'instruction civique, les éléments de l'économie politique, la culture des arbres fruitiers et les travaux à l'aiguille, — la méthode, l'enseignement collectif et la discipline. A ce dernier point de vue, Felbiger recommandait d'être doux et de s'abstenir le plus possible des punitions corporelles. Il s'est acquis de grands mérites par la fondation des écoles normales. Sa perspicacité lui fit bien vite reconnaître que les bonnes écoles ne peuvent se concevoir là où l'on n'a pas de bons maîtres pour les diriger.

Felbiger occupe ainsi une position intermédiaire entre les piétistes et les philanthropes. Au point de vue historique il se rattache au mouvement piétiste et à l'école du Berlinois Hecker ; mais son activité en fait plutôt un émule de Rochow, avec lequel, au reste, il entretint longtemps des rapports épistolaires.

3. *Ferdinand Kindermann.*

Ferdinand Kindermann, né en 1740 à Königswalde dans la Basse Bohême, mourut en 1801 en qualité d'évêque de Leitmeritz. Il est considéré comme le réformateur de l'instruction populaire en Bohême et, en particulier, comme le créateur de l'enseignement dit « industriel ». Ses études achevées, il fut nommé pasteur à Kaplitz, dans le sud de la Bohême et se mit aussitôt à transformer l'école paroissiale dont il parle en ces termes : « Les enfants étaient tous, grands et petits, mêlés les uns aux autres. Les uns demandaient qu'on leur apportât du pain, les autres du laitage ; d'autres paraissaient ne vouloir rien du tout. Tantôt l'un sortait, tantôt l'autre entrait. L'un récitait à haute voix sa leçon, un autre babillait, un troisième répétait ou ânonnait les phrases du premier. Plusieurs ne venaient à l'école que lorsqu'ils ne savaient pas comment passer le temps. La méthode était tout à fait mécanique. Elle consistait à remplir la tête de mots dont les élèves ne comprenaient pas le sens. Il en parvenait bien peu dans l'intelligence, dans le cœur encore moins — même rien du tout ».

Kindermann commença par étudier des ouvrages pédagogiques et par se rendre chez Felbiger à Sagan. Puis il chercha à intéresser le peuple à l'école et vit bientôt que le meilleur moyen de gagner les sympathies des parents, c'était de faire progresser les enfants. Il introduisit à Kaplitz la méthode de Felbiger, fit régner l'ordre et la discipline dans les classes, réforma les mœurs scolaires, s'adressa à l'intelligence des élèves bien plus qu'à la mémoire et eut la joie d'obtenir les plus brillants résultats.

Puis il introduisit dans son école les travaux professionnels, le filage, les travaux à l'aiguille, la culture du ver à soie, l'horticulture et l'apiculture. Ses efforts furent compris et ses essais imités autour de lui. Grâce à son intervention, Prague vit s'ouvrir une école normale destinée à fournir le pays de bons maîtres primaires. Il développa chez son personnel le zèle professionnel et le désir de se perfectionner. Marie-Thérèse reconnaissant les services qu'il avait rendus à la cause de l'instruction publique le nomma directeur de l'instruction populaire en Bohême et l'anoblit en lui décernant le titre de « chevalier de Schulstein ».

CHAPITRE XVI

Etat de l'école populaire à la fin du XVIIIme siècle.

Malgré les efforts de quelques pédagogues et philosophes, l'instruction, qui avait pris un développement assez réjouissant dans les classes supérieures de la nation, ne pénétra guère jusqu'aux couches populaires. Il y eut bien, d'un côté, les tentatives des piétistes, de l'autre, celles des philanthropes, mais, d'une manière générale, l'école primaire, à quelques exceptions près, demeurait sous la dépendance de l'Eglise, ou était délaissée par les gouvernements et les familles.

En Prusse et en Autriche, toutefois, le XVIIIme siècle marque une ère de progrès pour l'école du peuple. Frédéric-Guillaume Ier est considéré comme « le père de l'école populaire prussienne ». Son plan général d'organisation scolaire règle tout ce qui touche au bâtiment d'école, au corps enseignant et à sa situation, à la scolarité et aux objets d'enseignement. Son fils, Frédéric-le-Grand, poursuivit l'œuvre commencée. Il édicta une nouvelle loi scolaire que Hecker, le pédagogue berlinois, fut chargé de rédiger. Cette nouvelle charte proclamait le principe de l'obligation scolaire. Elle améliorait la préparation et les conditions d'existence des maîtres d'école. L'école normale de Hecker devait fournir le pays d'instituteurs; malheureusement, cette institution n'y suffisait pas et, à la

tête des écoles de la campagne, le roi permettait qu'on plaçât des sous-officiers ou des soldats retraités. Une seule condition était exigée d'eux : savoir lire et écrire!

D'autre part, Francke et les piétistes avaient cherché à organiser un enseignement nouveau qui convînt mieux aux classes moyennes de la société et fondé à leur intention « l'école bourgeoise » (Bürgerschule, appelée école secondaire dans la Suisse allemande) et, dans les villes, l'école dite « réale ». Toutefois ces institutions nouvelles ne virent guère le jour avant le XIXme siècle. L'école bourgeoise de Leipzig, une des premières qui furent créées en pays allemand, date de 1803.

Nous avons vu qu'en Autriche, sous le règne de Marie-Thérèse et de Joseph et sous l'influence de Felbiger et de Kindermann, l'école populaire avait pris un essor réjouissant. D'autres Etats catholiques suivirent l'exemple donné par l'Autriche, entre autres la Bavière, où le bénédictin **Henri Braun** organisa l'école publique bavaroise d'après les principes de Felbiger. Mais ce mouvement fut de courte durée. Ainsi le XVIIIme siècle, après avoir eu son heure d'éclat sous Marie-Thérèse et Joseph II, se termina encore par l'abandon des écoles et l'indifférence pour l'instruction publique.

En Suisse, les progrès furent encore plus lents à cette époque. Vers la fin du XVIIIme siècle, le traitement des maîtres était si misérable que, dans la règle, on ne trouvait guère que des tailleurs, des charpentiers, des cordonniers ou des mercenaires revenus de Hollande, de France ou d'Autriche pour remplir les fonctions d'instituteurs dans les écoles de la campagne. La plupart de ces maîtres improvisés n'avaient point de logement à eux. Ils servaient en qualité de domestiques chez les habitants aisés du village et en recevaient en retour la nourriture et le logement. Les enfants du peuple, au reste, ne pouvaient suivre aucune école supérieure. Ils devaient se contenter de l'école primaire, dont le rôle se bornait à faire ânonner le catéchisme et à enseigner les rudiments de la lecture et de l'écriture.

En France, comme nous aurons l'occasion de le montrer plus tard dans un chapitre spécial, l'état de l'instruction primaire était encore plus pitoyable. L'enseignement — où il en était donné un — se réduisait au catéchisme, à la lecture et à l'écriture. Des maîtres, formés on ne sait comment, sans instruction solide, et, comme ils le disaient eux-mêmes, « avilis » par leur situation inférieure, peu ou pas de manuels d'enseignement, la gratuité presque inconnue, une indifférence générale pour l'instruction élémentaire, telle était l'école populaire au moment où s'ouvrirent les Etats généraux de 1789.

Il était réservé au XIX[me] siècle, au siècle de Pestalozzi, de réformer profondément ou de créer les écoles normales et d'asseoir l'école populaire sur des bases solides et rationnelles.

CHAPITRE XVII

Caractères généraux de la pédagogie au XIXme siècle.

Le XIXme siècle est, en pédagogie comme en littérature, une époque de renaissance, de progrès, de travail et de science. Réservée auparavant aux classes privilégiées, l'instruction devient un besoin, un droit. Toutes les classes de la société la réclament. Une émulation féconde s'empare des esprits. Les écoles se multiplient, leur action s'étend et l'Etat se persuade bientôt qu'il est de son devoir de s'intéresser directement à l'instruction populaire et même d'en prendre la direction. Il organise, entretient et surveille les écoles. L'instruction, rendue gratuite et obligatoire, est mise à la portée de tous. L'Etat organise non seulement l'enseignement donné aux garçons, mais celui qui sera désormais distribué aux jeunes filles. Le rôle de la femme est toujours mieux compris, ce qui lui assure une instruction en rapport avec sa destination et sa dignité.

La pratique de l'enseignement subira aussi de profondes réformes. Le maître ne se contente plus de communiquer la science, il entend former l'esprit, le meubler sans doute, mais le forger aussi, suivant le mot de Montaigne. Il sent la nécessité de mettre à profit, dans son enseignement, toutes les

sciences et de s'approprier une méthode conforme aux lois de la psychologie et de la physiologie. Pour favoriser l'action de l'école, il ne jette pas par-dessus bord l'expérience accumulée par ses devanciers. Les travaux antérieurs l'attirent ; il les médite et les commente. L'induction, conseillée par Bacon et Descartes, mais en réalité très négligée au profit de la déduction et de la forme expositive, prend une place toujours plus grande dans l'enseignement. L'observation personnelle, l'expérience de l'élève remplacent l'étude par le livre ou la connaissance imposée d'autorité par le maître. Cette méthode rationnelle permet à l'intelligence de s'élever progressivement des réalités concrètes aux lois abstraites et générales.

La pédagogie sort de l'école, son domaine naturel, pour pénétrer dans les familles, dans la presse scolaire et quotidienne, dans les conseils de la nation, si bien qu'on a pu dire avec raison « qu'elle est la science par excellence du XIXme siècle ».

L'éducation physique, trop longtemps négligée, reprend ses droits. Une gymnastique rationnelle est instaurée. Le mobilier, le bâtiment et les méthodes, tout tend à assurer à l'élève la santé du corps et de l'esprit, à diminuer la peine, sans exclure l'effort.

Les progrès considérables accomplis dans tous les domaines de la science humaine rendent les études générales presque impossibles. L'obligation s'impose de créer des enseignements spéciaux qui permettent à chacun d'atteindre le plus haut degré de perfection dans la voie où il désire entrer. L'éducation moderne a ainsi pour caractère essentiel de tenir toujours mieux compte des besoins de la vie. L'école doit préparer des esprits pratiques, des hommes armés pour la lutte de l'existence. Elle doit donc vulgariser la science, la fortifier, l'appliquer. C'est la raison pour laquelle l'enseignement manuel, masculin et féminin, les écoles professionnelles vont prendre, au cours du XIXme siècle, un développement inouï.

Dans ce même ordre d'idées, les utilitaires de l'éducation, se plaçant au point de vue des exigences modernes, relèguent à l'arrière-plan les langues mortes pour y substituer les langues vivantes dont on peut tirer un profit direct.

L'enseignement en général et l'enseignement primaire, en particulier, subissent dans la période contemporaine une transformation profonde. Tout en étant nettement éducatif, cet enseignement entend aussi, par des applications nombreuses et variées des connaissances acquises, ne jamais cesser d'être une école pour la vie. Son programme traditionnel que résument ces trois mots : lire, écrire, calculer, s'augmente de l'histoire, de la géographie renouvelée, des éléments des sciences naturelles, de la gymnastique et des travaux manuels. Cependant, le savoir n'est point l'essentiel, mais bien la direction que ce savoir fait prendre à l'esprit. L'enseignement ne peut se contenter de communiquer des connaissances ; il fait appel aux forces réfléchies de l'esprit et se propose de former un homme qui voit, observe, pense et raisonne. Il a la prétention d'assurer aux enfants du peuple une éducation libérale. Longtemps on a cru que seules les humanités anciennes pouvaient la donner. On pense aujourd'hui que les « humanités populaires » sont de nature à les remplacer, qu'elles peuvent aussi émanciper l'esprit et former dans l'individu les hautes vertus qui font la conscience morale.

La discipline enfin, de rude, d'austère et de coercitive qu'elle était dans les âges précédents, devient plus douce et plus humaine. La dignité de l'homme, mieux comprise, a pour conséquence naturelle le respect de la dignité de l'enfant. L'époque actuelle réclame des hommes libres, soumis aux lois et aux autorités non par force, mais par volonté. L'école s'adresse à la raison et au sentiment du devoir chez l'enfant. Au reste, ce dernier, dans ses premières années, a droit au bonheur et le maître brutal ne peut plus être toléré. La plupart des législations scolaires des pays civilisés interdisent les châtiments corporels. Le maître qui frappe, qui a recours à la

violence est justiciable des tribunaux. Le XIXme siècle a, d'une part, amélioré dans une large mesure la situation matérielle du corps enseignant à ses divers degrés ; d'autre part, il a aussi soumis l'élève à un régime plus doux. La distance est grande, en effet, entre ce héros de la *pédoplégie*, ce vieux maître d'école brutal de la Souabe, nommé Häuberle, et l'éducateur d'aujourd'hui. Le premier, après un demi-siècle de bons et loyaux services, pouvait se vanter d'avoir infligé 2 161 572 châtiments corporels divers ! Le second pense que l'autorité réside dans la force morale, qu'elle est faite de calme, de fermeté alliée à la bonté et d'une volonté sûre d'elle-même. Il estime que ce qui importe à l'école, c'est sans doute l'ordre extérieur, mais pardessus tout l'ordre intérieur, la bonne volonté de l'enfant, qui doit s'incliner volontairement vers le bien.

Notre petit pays prend une part immense à cette œuvre de régénération intellectuelle et morale par l'éducation. Une pléïade d'hommes d'école consacrent leur vie et leurs talents à cette cause. Le premier, l'initiateur de la pédagogie au XIXme siècle, le pionnier de l'éducation nouvelle, le fondateur de l'école du peuple, est Pestalozzi.

CHAPITRE XVIII

Pestalozzi.

Après Rousseau, Basedow et les philanthropes, il n'a certes pas manqué, au cours du XIXme siècle, de théoriciens dans le domaine de l'éducation. Ils ont été légion ; mais celui qui, aujourd'hui encore, tient le premier rang parmi ceux qui ont contribué à fonder l'école contemporaine, c'est le Zuricois **Jean-Henri Pestalozzi.** Il est, sans contredit, le plus influent de tous les pédagogues modernes. Et pourtant l'homme dont nous allons étudier la vie et les travaux n'a surpassé ou même égalé ses contemporains ni par une culture générale vraiment supérieure, ni par un enseignement méthodique, encore moins par un talent d'organisation remarquable. Sur tous ces points, il est inférieur à d'autres pédagogues qui, cependant, n'ont pas acquis la même célébrité que lui. Ce qui le fit grand, ce fut son immense amour pour le peuple, son cœur pur, son âme ardente, ses efforts infatigables et son dévouement sans bornes pour le bien de l'humanité. Le secret de sa force est tout entier dans cet esprit de sacrifice, dans cet altruisme, comme on dit depuis Auguste Comte, et dont il parle lui-même dans une lettre à son ami, le ministre Stapfer : « Quand je considère mon œuvre comme elle est en réalité, je dois reconnaître que personne n'était plus incapable

de l'accomplir que moi..., et pourtant je l'ai accomplie. C'est l'amour qui m'a permis de le faire. Il a une puissance divine, quand il est vrai et ne craint pas la croix ».

1. *La vie de Pestalozzi.*

La famille de Pestalozzi est originaire de Chiavenne, où elle s'était établie à la fin du XIIIme siècle venant de Gravedona, sur les bords du lac de Côme. Dans la seconde moitié du XVIme siècle, un petit-fils du conseiller Paul Pestalozzi, Antoine, se rendit à Wædensweil chez le bailli Bernard de Cham dans le but d'y compléter son instruction. Bernard de Cham se montra un des plus ardents protecteurs des réformés de Locarno, quand, en 1555, ces derniers furent forcés de quitter leur patrie pour chercher un asile sur les bords de la Limmat. Antoine Pestalozzi était au nombre des réfugiés. Il se maria à Zurich et y acquit le droit de bourgeoisie en 1567. C'est de son troisième mariage avec Madeleine de Muralt, également réfugiée de Locarno, que descend la branche zuricoise des Pestalozzi. Le cinquième descendant d'Antoine, Jean-Baptiste Pestalozzi, exerçait à Zurich la profession de chirurgien et de médecin-oculiste. Il épousa Susanne Hotze, de Richtersweil, tante du général du même nom, qui se distingua au service de l'Autriche et fut tué au combat de Schännis.

Henri Pestalozzi est né à Zurich le 12 janvier 1746. La plupart de ses biographes disent qu'il naquit dans la maison de la *Corne noire*. Des recherches récentes permettent de mettre en doute cette affirmation. Ce qu'on peut démontrer d'une manière certaine, c'est que la famille Pestalozzi

demeurait déjà au *Hirschengraben*, alors que le petit Jean-Henri n'avait que dix-huit mois. Du mariage de Jean-



Fig. 41. — Jean-Henri Pestalozzi.

Baptiste Pestalozzi avec Susanne Hotze naquirent sept enfants, dont trois seulement vécurent, deux fils, dont Henri, et une

fille. De l'aîné des garçons, Baptiste, nous ne savons que peu de chose. La sœur, née un an après le pédagogue, s'appelait Barbara. Cinq ans après la naissance du jeune Henri, le père mourut. Il ne laissait qu'une très modeste fortune. La mère dut s'imposer bien des privations pour élever ses trois enfants. Dans le *Chant du Cygne*, Pestalozzi nous dit : « Elle se sacrifia à l'éducation de ses trois enfants avec la plus entière abnégation et un renoncement complet à tout ce qui eût pu avoir de l'attrait pour elle, à son âge et dans son entourage. Elle fut aidée dans cette tâche par une personne dont le souvenir ne s'effacera jamais de ma mémoire, la fidèle Babeli ». Saisi d'angoisse à l'idée des suites que sa fin prochaine pouvait avoir pour une famille sans ressources, le père de Pestalozzi avait fait venir cette jeune fille près de son lit de mort et lui avait dit : « Babeli, au nom du ciel et par charité, n'abandonne pas ma femme ; quand je serai mort, elle se verra perdue et mes enfants seront remis à des mains étrangères et dures. Sans ton appui, elle n'est pas en état de garder mes enfants réunis auprès d'elle ». Elle avait répondu simplement : « Je n'abandonnerai pas votre femme si vous mourez. Je resterai auprès d'elle tant que je vivrai, si elle a besoin de moi ». La fidèle Babeli tint parole.

C'est ainsi que Pestalozzi passa son enfance et sa jeunesse entre la « meilleure des mères » et la plus fidèle des servantes. Il régnait dans la maison beaucoup d'ordre et d'économie. Pour acheter quelques centimes meilleur marché un panier de fruits ou de légumes, Babeli se donnait une peine incroyable et allait jusqu'à trois ou quatre fois au marché. « De ce qu'elle-même faisait pour tenir sa maison, et des sacrifices qu'elle s'imposait, la brave fille ne parlait jamais. Son dévouement et sa fidélité étaient le fruit de sa foi simple et ferme. »

Le caractère du jeune Henri fut fortement influencé par le milieu dans lequel il fut élevé. Une personnalité plutôt féminine que masculine, sentimentale, vive, quelque peu incons-

tante se forma peu à peu en lui. Le centre de son individualité, c'est le cœur, la vive sensibilité qu'une mère tendre et vertueuse y avait cultivés. Aussi bien ne faut-il pas trop s'étonner si, après l'éducation sentimentale qu'il reçut de sa mère, Pestalozzi a manqué de sens pratique et de circonspection dans la vie.

Faible et délicat, Henri Pestalozzi entre cependant à l'école, d'abord au *Collège latin,* puis au *Carolinum,* l'école supérieure d'alors. Il s'y montre un écolier bizarre, rêveur. Il est le jouet de ses camarades qui l'affublent du sobriquet « Heiri Wunderli von Thorlikon », mot intraduisible, qui montre combien ses camarades se moquaient de sa gaucherie et de son manque de tenue. Dans l'innocence de son cœur, il croyait que tous étaient aussi bons et aussi confiants que lui. Aussi ses condisciples abusaient-ils de lui et l'envoyaient où ils voulaient ; et il allait où aucun autre ne serait allé. Dévoué, généreux, il éprouvait une vive sympathie pour les pauvres et les malheureux. Il voyait avec peine des élèves bien doués de la campagne obligés de quitter l'école par suite de leur pauvreté et avait, alors déjà, le vif désir de leur venir en aide.

On sait l'importance que Zurich avait alors pour les lettres allemandes. Bodmer, Breitinger, Zimmermann y enseignaient. C'est l'époque de la fameuse querelle littéraire des Zuricois contre Gottsched et les Leipzicois. Klopstock, Wieland, F. von Kleist séjournent quelque temps dans l' « Athènes » de la Limmat.

Pestalozzi étudia la philosophie de Wolf sous la direction de Breitinger, puis il fit du droit et enfin de la théologie, car il désirait servir son pays en qualité de pasteur, comme son grand-père de Höngg, chez qui il allait passer ses vacances. Après quelques essais malheureux dans la prédication, il revint à la jurisprudence. La lecture de l'*Emile* et du *Contrat social* déterminèrent ce changement. Dans le *Chant du Cygne,* l'éducateur zuricois nous dit l'impression profonde que l'*Emile* fit sur lui : « Les principes de liberté, ravivés par Rousseau

et présentés sous une forme idéale, fortifièrent en mon cœur le désir de trouver un champ d'action plus vaste où je puisse être utile au peuple[1] ».

C'est à ce moment que fut fondée à Zurich, par Bodmer, la *Société helvétique*. Elle comptait parmi ses membres le théologien Lavater, le futur peintre Füssli, Bluntschli et divers camarades d'études de Pestalozzi, et s'occupait de questions politiques, scolaires, historiques, etc. Rousseau était leur grand maître à tous. Beaucoup ne se déclaraient pas seulement en principe pour ses doctrines, mais cherchaient à les mettre réellement en pratique. Les « Jeunes Patriotes » — c'est ainsi qu'on les appelait — de la *Société helvétique* fondèrent un journal, *Le Souvenir*. Parmi les collaborateurs figure Pestalozzi, alors âgé de vingt-un ans. Ses articles méritent déjà d'attirer l'attention. Il demande, entre autres, que tous les citoyens suisses étudient l'histoire nationale, ainsi que nos lois écrites ou imprimées et il désire que la *Société helvétique* leur facilite cette étude. On raconte qu'un jour quelqu'un ayant employé dans la conversation le mot de « paysans libres de la Suisse », Pestalozzi aurait remarqué avec violence : « Ne parle pas de libres paysans de la Suisse ; ils sont plus esclaves que les habitants de la Livonie ». Puis Pestalozzi collabora à d'autres journaux, en particulier aux *Nouvelles critiques*, de Lindau, et publia différents articles sur les affaires de l'Etat. Il y dénonce l'administration oppressive des magistrats, leur avidité, leur haine pour quiconque osait élever la voix en citoyen libre. L'édilité zuricoise, qui ne souffrait ni blâme ni reproche au sujet de son « régime paternel », s'émut. Les « Jeunes Patriotes » furent arrêtés, interrogés, les uns punis, les autres relâchés. On comprend aisément que, dans ces circonstances, Pestalozzi « le révolutionnaire » n'avait aucune chance d'obtenir le moindre emploi dans les affaires publiques. Il y renonça d'ailleurs

[1] Voir Hérisson, *Pestalozzi, élève de J.-J. Rousseau*. Paris, 1886.

librement sur le conseil de son ami Bluntschli. Sur son lit de mort, ce dernier lui adressa des paroles qui montrent bien le côté faible de cette singulière nature : « Pestalozzi, je meurs ; pour toi, abandonné à toi-même, ne choisis point quelque carrière où tu pourrais être victime de ta bonté et de ta confiance. Cherche une profession calme et tranquille, et ne te lance jamais dans une entreprise importante, à moins d'avoir auprès de toi un homme de confiance qui possède avec le sang-froid et la raison, l'expérience des hommes et des choses ».

Ne sachant trop que devenir, Pestalozzi se fit agriculteur. C'était dans les idées du temps. Rousseau, dont les écrits faisaient sensation, célébrait comme le plus heureux de tous l'état de paysan. A un Zuricois qui était venu le consulter à Môtiers sur le choix d'une carrière, le philosophe avait répondu : « Dans le pays de la liberté, l'homme doit se faire laboureur ». Lavater recommanda Pestalozzi à un célèbre agronome bernois nommé Tschiffeli, qui dirigeait avec succès un grand domaine près de Berthoud. Dans l'automne de 1767, Pestalozzi y commença son apprentissage et, pendant dix mois, il étudia avec zèle la théorie de nouveaux procédés.

C'est à l'époque de ses démêlés avec les autorités zuricoises que Pestalozzi avait fait la connaissance de celle qui devait devenir sa compagne, Anna Schulthess, fille d'un commerçant zuricois riche et expérimenté. Les parents Schulthess ne voyaient pas de bon œil la liaison de leur fille avec le « noir Pestaluz », comme on l'appelait, si laid, si pauvre, si peu pratique et de sept ans plus jeune qu'elle; mais Anna, en femme intelligente, appréciait la beauté morale plus que les avantages extérieurs : « Crois-moi, écrivait-elle à son ami, tu aurais peu à remercier la nature, si elle ne t'avait pas donné de grands yeux noirs, qui révèlent la bonté de ton cœur, l'étendue de ton esprit et toute ta sensibilité ».

Fiancé secrètement à Anna Schulthess, la tête remplie de beaux projets et plein de confiance en lui-même, il se mit à

sa première entreprise agricole. A Birr, dans un endroit retiré et pauvre de la contrée connue sous le nom de Letten, entre les hauteurs de Habsbourg et la Reuss, Pestalozzi découvre et acquiert plusieurs parcelles de terrain inculte. Petit à petit, il agrandit son domaine et finit par se trouver en possession d'une centaine d'arpents. Il se proposait d'y introduire la culture de la garance. A trois quarts d'heure de là se trouve le village de Müligen avec son vieux manoir. Pestalozzi s'y installa provisoirement en attendant qu'une maison fût construite sur les terrains acquis, grâce au secours d'un banquier zuricois, qui lui avait prêté quinze mille florins.

Les parents Schulthess continuaient à s'opposer au mariage de leur fille avec Pestalozzi ; mais, entre temps, Anna était devenue majeure. Elle résolut de partir, même contre le gré de ses parents. Elle quitta la maison paternelle « sans dot, sans trousseau, avec quelques vêtements, son piano et sa tirelire ». Sa mère la congédia par ces mots : « Tu devras te contenter de pain et d'eau ». Le mariage fut célébré dans l'église de Gebistorf, en présence de quelques amis seulement. Pestalozzi avait vingt-trois ans et sa femme, trente.

Le journal de Mme Pestalozzi donne les renseignements les plus détaillés sur l'installation de Birr et les premières années passées à Müligen. Ce document montre bien la grandeur d'âme, l'esprit de dévouement de cette vaillante et pieuse femme, dont Pestalozzi dit dans le *Chant du Cygne :* « Elle était une des âmes les plus pures et les plus nobles que j'eusse jamais vues sur la terre ».

Pestalozzi établit la plantation de garance projetée, mais le sol était peu productif et surtout impropre à la culture de cette plante. Puis il consacra une partie de l'argent dont il disposait à la construction d'une ferme comprenant maison d'habitation et dépendances, le tout conçu dans le style d'une villa italienne. En vain, ses amis cherchèrent à lui démontrer l'inutilité d'une construction aussi coûteuse. Pestalozzi ne

voulut rien entendre. Le créancier zuricois, avisé de ce qui se passait à Birr, se montra inquiet de son argent et finit par se retirer tout à fait de l'entreprise, en sacrifiant une somme de cinq mille florins.

L'événement le plus heureux pour les époux Pestalozzi pendant ce séjour à Mùligen fut l'arrivée d'un fils, le seul qui dût naitre de leur union (19 août 1770). Cet enfant reçut le



Fig. 42. — Neuhof.

nom de Jacques ou Jacobli, comme on dit dans la Suisse allemande.

Mais la misère et les soucis augmentaient avec les dettes, et les créanciers devenaient toujours plus exigeants. La maison en construction ne put être achevée sur le plan grandiose que l'on avait conçu. Il fallut s'en tenir au rez-de-chaussée. Au printemps de 1771, Pestalozzi vint s'y installer avec sa famille et baptisa sa ferme *Neuhof*. Il renonça alors à la culture de la garance pour se livrer à la production du lait et du fromage. Il sema ses champs de trèfle, de luzerne et d'esparcette et acheta du bétail. Ce nouvel essai ne devait pas

mieux réussir que le premier. Le terrain de Neuhof était aride et tous les efforts que Pestalozzi fit pour l'améliorer furent vains.

Mais le lutteur ne se laissa pas décourager. Après l'agriculture, l'industrie. Il installa dans un bâtiment attenant à la ferme de Neuhof un atelier pour le filage du coton. Pestalozzi fournissait la matière brute qui devait être ensuite filée et tissée. C'est alors que l'idée lui vint d'occuper à ce travail facile des enfants pauvres du voisinage, et de les arracher ainsi à la paresse et à la mendicité. Mais, là encore, la fortune lui fut contraire. Malgré toute l'activité déployée, les affaires périclitaient. Une partie du patrimoine de Mme Pestalozzi et de celui de la mère du pédagogue fut engloutie dans l'entreprise. Sur le conseil de ses amis et en particulier sur celui d'Iselin, de Bâle, il prit alors la résolution de s'adresser au public. L'idée de l'école populaire moderne se trouve en germe dans cet appel aux « amis de l'humanité » : il demandait une subvention annuelle pendant six années, promettant de rembourser les sommes reçues en six annuités dès la dixième année. En retour, il s'engageait à apprendre à lire, à écrire et à calculer aux enfants des deux sexes qu'on lui confierait. Les garçons feraient en même temps l'apprentissage des travaux agricoles et les filles s'initieraient aux soins du ménage et à la culture du jardin. Pestalozzi entend donc fonder une institution dans laquelle il cherche à unir ces deux facteurs de l'éducation moderne : l'instruction et l'apprentissage d'un métier manuel. L'appel fut entendu. A Bâle, Iselin et Sarazin, souscrivirent de fortes sommes et, à Berne, on déclara que l'entreprise était digne du concours de l'Etat.

Pestalozzi se mit à l'œuvre avec ardeur. Il travaillait jour et nuit, s'inquiétait de chaque enfant, recherchait ses aptitudes pour savoir à quoi il fallait l'occuper, partageait tout ce qu'il avait avec ses élèves. Il exposait ses idées sur la façon dont l'éducation peut être combinée avec l'industrie et

renseignait le public sur la marche de son asile de pauvres. Au bout de trois ans, Pestalozzi avait réuni autour de lui trente-sept enfants. Le nombre des employés s'élevait à douze : une institutrice chargée des jeunes enfants, une ménagère, un maitre-tisseur, deux tisserands, deux ouvriers fileurs, deux valets, deux servantes, etc., tout un train de maison, qui coûtait beaucoup d'argent. Mais, Pestalozzi eut l'idée étrange de se faire lui-même négociant. Il allait lui-même vendre son fil et sa toile à la foire de Zurzach. Embrassant trop de choses à la fois, il ne pouvait exercer partout une surveillance suffisante. Au bout de quatre ans, il dut restreindre son établissement et, petit à petit, il cessa de renseigner le public sur la situation de l'entreprise, qui, il fallait bien l'avouer, était de moins en moins prospère. Des pertes, des mauvaises récoltes, le refus du gouvernement bernois d'appuyer le novateur, une connaissance insuffisante des affaires l'obligèrent à dissoudre l'institution. Pestalozzi s'était débattu cinq ans pour aboutir à ce résultat. La ruine était consommée : ruine financière, car le sauveur des pauvres était lui-même aussi pauvre qu'eux, et ruine morale aussi, car ce coup faillit déshonorer le nom de Pestalozzi. Les enfants de l'institut furent renvoyés dans leurs familles ou leurs communes. Le domaine fut affermé à des paysans du voisinage. Pestalozzi ne gardait que la maison d'habitation et le jardin. Telle fut la fin de ce troisième essai.

Pestalozzi, dénué de ressources, était presque réduit au désespoir. Il errait çà et là comme un égaré. Les paysans, les enfants se moquaient de lui, l'affublaient de sobriquets bizarres et le traitaient comme un vulgaire mendiant. Sa compagne se montra, durant cette période d'épreuves, admirable de résignation et de dévouement. Lui non plus ne se laissait pas abattre complètement : « Combattons le combat de la vie, disait-il aux siens; il y a au-dessus de nous un Dieu qui laisse doucement planer les uns au-dessus de la terre, tandis qu'il enchaîne les autres à leur misère. Luttons contre la puissance du sort avec

toute la force du bon droit et avec un calme inébranlable dans toutes les tempêtes ».

C'est à ce moment-là qu'Elisabeth Næf, de Cappel, entra au service de Pestalozzi et devint bientôt son bras droit. Elle cultiva le jardin et les plantages et éloigna ainsi la misère de la maison. Pendant trente ans, la fidèle et active Lisbeth se dévoua corps et âme à la famille qu'elle avait prise en affection.

Dans cet isolement, deux hommes gardent confiance en lui, c'est le philanthrope bâlois Iselin et le libraire zuricois Gaspard Füssli. Sur leur conseil, Pestalozzi résolut de gagner quelque chose en écrivant des livres. Lui qui n'en avait pas ouvert un depuis treize ans, qui ne savait plus écrire une ligne sans faute allait se faire écrivain, « comme il eût essayé, dit-il lui-même, s'il l'eût fallu, du métier de perruquier, pour procurer quelques ressources à sa femme et à son enfant ».

Le premier écrit qui sortit de sa plume fut *La Soirée d'un solitaire (Die Abendstunde eines Einsiedlers)*, suite d'aphorismes sur la morale et la religion. Puis vint un *Mémoire sur les lois somptuaires*, qui passa inaperçu.

Ce fut dans *Léonard et Gertrude* [1] que Pestalozzi se révéla au public écrivain de mérite et vraiment original. Ce livre, qui fonda sa réputation littéraire, prit naissance d'une singulière façon. A l'occasion de l'adoption d'un nouvel uniforme pour les sergents de ville de Zurich, Pestalozzi écrivit une satire intitulée : *La transformation des gardes tortus, crottés et mal peignés (parmi les fous) en gardes droits, propres et bien peignés.* Le peintre Füssli, qui vit le manuscrit chez son père, le libraire, s'écria : « Celui qui écrit ainsi n'a besoin que de sa plume pour gagner de l'argent ». Le libraire

[1] *Lienhard und Gertrud, ein Buch für das Volk.* Berlin, chez Decker, 1781. Une traduction française en parut à Berlin, chez le même éditeur, en 1783 déjà en un volume in-12. Elle est intitulée : *Léonard et Gertrude, ou les Mœurs villageoises, telles qu'on les retrouve à la ville et à la cour.* Histoire morale traduite de l'allemand avec douze estampes dessinées et gravées par Chodowiecki, par P. de M. (Pajon de Moncets, pasteur de l'Eglise française, à Berlin). Une autre traduction de la première partie de *Léonard et Gertrude* est due à la plume de Mme la baronne de Guimps, qui fit imprimer son manuscrit à Genève, en 1826.

répéta ces paroles à Pestalozzi qui, encouragé, se mit à lire les *Contes moraux* de Marmontel, tout en se disant qu'il ne lui serait pas difficile d'en faire autant. Il essaya d'imiter ce genre jusqu'à sept fois sans jamais être satisfait de son travail, quand soudain l'idée lui vint de décrire les paysans tels qu'il les connaissait. C'est ainsi que *Léonard et Gertrude* sortit de sa plume, chapitre après chapitre, sans plan aucun, et se trouva achevé en quelques semaines. Iselin trouva que l'ouvrage répondait à un besoin réel du temps. Il se chargea d'en corriger le style et de trouver un éditeur. Ce fut Decker, un Bâlois établi à Berlin, qui acheta le manuscrit. Le travail de correction entrepris par Pestalozzi ne fut pas une petite affaire, si l'on en juge par le journal du grand philanthrope bâlois. L'ouvrage, fort mal écrit d'ailleurs, dut être recopié en entier par Mme Pestalozzi.

La trame de *Léonard et Gertrude* est des plus simples. Dans le village de Bonnal vit un modeste maçon, Léonard, avec sa femme, Gertrude, et ses sept enfants. Il est bon et honnête, mais faible et se laisse entraîner à jouer et à boire dans l'auberge du sous-bailli, le rusé et méchant Hummel. Il fait des dettes et finit par avouer sa détresse à sa femme. Gertrude est une vaillante femme, qui le console et lui fait promettre de changer de conduite. Le lendemain, son enfant sur les bras, elle se rend au château où demeure le seigneur Arner, le nouveau bailli. Arner est touché de la naïve confiance de Gertrude et indigné de ce qu'il apprend sur le compte du mauvais sous-bailli. Avec l'aide du pasteur Ernst, homme consciencieux et éclairé, il ouvre une enquête et découvre une foule de malversations et d'injustices commises par Hummel. Le sous-bailli, qui se sent menacé, essaie de conjurer l'orage en ourdissant intrigue sur intrigue; mais ses machinations tournent contre lui. Il est démasqué. Le bon châtelain fait justice à tous et prononce contre le fonctionnaire infidèle une sentence infamante. Toute la commune est heureuse d'être délivrée du méchant sous-bailli.



Fig. 43. — Gertrude chez Arner.

Tel est le canevas de cette histoire du relèvement d'une famille par le concours de tous les honnêtes gens. Un enseignement admirable découle de ces pages : les joies du foyer

domestique sont les plus pures ; l'amour d'une bonne mère de famille, comme Gertrude, réchauffe tout comme la lumière du soleil ; une vie semblable à celle du sous-bailli porte en elle son châtiment et ne peut conduire qu'à l'écrasement et à la ruine. Comme un souffle bienfaisant, l'amour passe dans ces pages, qui font de *Léonard et Gertrude* le livre populaire par excellence. Pestalozzi l'avait écrit avec le sang de son cœur et il alla réellement au cœur du peuple. Ce roman eut un grand retentissement et fut lu par tous, jeunes ou vieux, puissants ou misérables. Les almanachs le servaient en tranches à leurs lecteurs et en portaient des fragments jusque dans les chaumières les plus reculées du pays. Après avoir lu l'ouvrage de Pestalozzi, la reine Louise de Prusse, une des plus nobles femmes de son temps, s'écria : « Je voudrais pouvoir aller lui dire : Je te remercie au nom de l'humanité ».

Pendant qu'on imprimait *Léonard et Gertrude,* Pestalozzi avait commencé la composition d'un nouvel ouvrage : *Christophe et Elise,* un nouveau livre pour le peuple[1]. C'est un commentaire, souvent long et fastidieux, des vingt-cinq chapitres de *Léonard et Gertrude.* Puis Pestalozzi continua l'histoire de Léonard et de Gertrude et y ajouta, à quelques années d'intervalle, une seconde, une troisième et une quatrième partie. Il avait parlé d'abord de la famille ; il traita ensuite de la commune, de l'Eglise et de l'Etat. Ces écrits renferment beaucoup de bonnes idées, mais, touffus et prolixes, ils furent peu lus. Ce fut aussi le cas de plusieurs autres traités et mémoires qu'il publia à cette époque. Il n'en fut pas de même de la *Feuille suisse (Das Schweizerblatt),* journal hebdomadaire, qui parut tous les jeudis, du 3 janvier au 26 décembre 1782, sous la direction de Pestalozzi. L'ensemble forme deux volumes, très rares et fort peu connus. Les sujets sont les plus variés : contes moraux, dialogues, fables, poésies, questions d'éducation surtout. Comme le dit un des biographes de Pestalozzi,

[1] *Christoph und Else, mein zweites Volksbuch.*

« les deux volumes de la *Feuille suisse* sont certainement l'un des produits les plus remarquables du génie de Pestalozzi ; la richesse, l'originalité et l'indépendance de sa pensée s'y déploient librement et sans aucune influence étrangère ».

C'est ici que se place un événement auquel les biographes de Pestalozzi n'accordent pas assez de place, l'affiliation du pédagogue zuricois à l'ordre des *Illuminés*. Fondé par Adam Weisshaupt, vers 1776, l'illuminisme gagna rapidement de nombreux adeptes dans les pays de langue allemande. Il cherchait à répandre ce qu'on appelait les lumières (die Aufklärung). Pestalozzi s'affilia à cet ordre dans l'espoir de réaliser plus rapidement les nombreuses réformes qu'il proposait. On ne sait pas la date exacte de son entrée dans l'ordre. Il s'y créa de nombreuses et hautes relations ; il entra, en particulier, en correspondance avec le comte Charles de Zinzendorf, ministre des Finances de Joseph II, et avec le conseiller ecclésiastique Mieg, à Heidelberg, avec lequel il échangea beaucoup de lettres sur les moyens d'instruire le peuple. Pestalozzi parvint au grade de chef de l'Illuminisme en Suisse ; mais, plus tard, désabusé, il sortit des rangs de l'association.

Les seize années qui s'écoulèrent entre la publication de la *Feuille suisse* et la Révolution helvétique de 1798 sont la période la moins connue de la vie de Pestalozzi. Une tradition veut que, pendant une partie de ce temps, il ait habité la Platte, à Fluntern, près de Zurich, où il aurait été l'associé d'un fabricant de soieries. Il se remet à cette époque à son roman de prédilection, *Léonard et Gertrude* qui subit une refonte complète et paraît cette fois à Zurich en trois volumes.

Durant ces années, M[me] Pestalozzi vivait loin de son mari, la plupart du temps chez une amie, au château de Hallwyl. Son fils, Jacques, avait été mis en pension. A vingt ans, il revint à Neuhof, que Pestalozzi lui céda pour la somme de seize mille florins de Berne, en se réservant toutefois, sa vie durant, l'usage de la maison, du jardin et d'un peu de terre. Jacques

Pestalozzi épousa Madeleine Fröhlich, de Brougg. Une maladie l'emportait déjà en 1801. Il laissait une fille Marianne, qui ne lui survécut que quelques mois et un fils Gottlieb, qui fut le père du colonel Charles Pestalozzi, de son vivant professeur à l'Ecole polytechnique fédérale. Charles Pestalozzi mourut dans le célibat en 1891, dernier descendant de la famille du pédagogue.

En 1791, Pestalozzi fit la connaissance du jeune Nicolovius, qui devait être plus tard ministre de l'Instruction publique en Prusse. L'année suivante, il entreprit un voyage en Allemagne, fit visite à Gœthe, à Wieland, à Herder et à Klopstock. A ce moment même, la France lui décernait le titre de citoyen français, en même temps qu'à Priestley, Campe, Washington, Klopstock, Kosciusko, Schiller et d'autres personnages plus ou moins connus. Cette distinction dirigea l'attention du pédagogue vers la France. En 1793, il publia un mémoire intitulé par Seyffarth : *Essai sur les causes de la Révolution française,* mais dont le vrai titre est : *Oui ou non, déclaration sur le sentiment politique de l'humanité européenne, par un homme libre.* La même année il fit, à Richtersweil, la connaissance de Fichte qui, après la bataille d'Iéna, contribua dans une large mesure à faire connaître en Allemagne ce qu'il appelait « l'évangile de Pestalozzi ».

Un *Recueil de Fables* vit le jour peu après sous le titre étrange de *Figures pour mon abécédaire (Figuren zu meinem ABCbuch).* L'année 1797 vit encore paraître les *Recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain*, qui terminent la première série des ouvrages de Pestalozzi.

Dix-huit années s'étaient écoulées depuis que Pestalozzi avait écrit *Léonard et Gertrude.* Pourrait-il jamais mettre en action ses idées sur l'éducation populaire? C'est alors que se produisirent en Suisse des événements qui devaient avoir pour lui une importance capitale.

La Révolution, appuyée sur les armées de la France, triompha des résistances que seul, en Suisse, le patriciat

bernois essayait de lui opposer. A la vieille Confédération des treize cantons, les patriotes vainqueurs substituèrent, en 1798, la République helvétique une et indivisible. Le pouvoir exécutif fut remis à un Directoire de cinq membres, parmi lesquels se trouvaient quelques bons amis de Pestalozzi : Legrand, de Bâle, Albert Rengger, d'Argovie, ministre de l'Intérieur, et Stapfer, ministre des Arts et des Sciences.

Les habitants des petits cantons, et en particulier ceux du Nidwald, attachés avec opiniâtreté à leurs institutions traditionnelles, avaient refusé de prêter serment à une constitution qu'ils considéraient comme le tombeau de leurs antiques gloires et de leurs vieilles libertés. Ils prirent les armes contre le gouvernement helvétique. Une armée française, commandée par Schauenbourg, fut chargée de faire entendre raison aux insurgés ; elle dut reprendre Lucerne et soumettre Schwytz, après une résistance désespérée dirigée par Reding. Pestalozzi, partisan déclaré de la Révolution et du gouvernement qui en était issu, rédigea un appel aux montagnards des cantons primitifs pour les engager à se rallier à la nouvelle constitution. Le Directoire décida l'impression de ce manuscrit à quatre mille exemplaires. Dans son autobiographie, Pestalozzi affirme qu'à ce moment ses amis politiques lui offrirent de lui faire obtenir une place importante dans le nouveau gouvernement. C'est alors qu'il répondit au ministre Legrand ces paroles restées célèbres : « Je veux être maître d'école ».

Dans l'intervalle, les événements suivaient leur cours. Des mesures du nouveau gouvernement : suppression de la dîme, séquestre mis sur les biens ecclésiastiques, etc., provoquèrent un nouveau soulèvement dans le Nidwald et le Directoire se vit obligé d'employer la force. Lorsque le dernier délai accordé aux rebelles pour faire leur soumission fut écoulé, le 9 septembre, l'armée de Schauenbourg marcha sur Stans. Furieux de la résistance qu'ils rencontrèrent dans le Nidwald, les Français résolurent de porter le fer et le feu dans

le pays. Ils ne firent point de quartier et n'épargnèrent ni l'âge ni le sexe. C'est surtout à Stans, dans l'église même, que le carnage prit des proportions effrayantes. Toute la population invalide s'y était réfugiée pour prier avec son curé Luci, un sexagénaire. Quand les Français arrivèrent sur la place du temple, ils pensèrent que ce vaste édifice pouvait être un nouveau centre de résistance. Le général Corbineau gravit à cheval l'escalier qui conduit à l'église et pénétra dans le sanctuaire avec ses soldats. Au moment où Luci élevait l'hostie, une balle mortelle l'atteignit : ce fut le signal d'une scène indescriptible de terreur et de mort. Les atrocités ne prirent fin qu'au bout de deux jours, à l'arrivée du général Schauenbourg. On trouve le récit de ces affreuses journées dans le rapport de Rengger, ministre de l'Intérieur : morts 259 hommes, 102 femmes, 25 enfants ; près de 700 maisons détruites, dont 340 maisons d'habitation proprement dites, 228 granges et 144 dépendances ; 203 propriétaires ne possédaient aucun moyen de rebâtir leurs maisons ; 111 vieillards infirmes erraient dans le pays ; en outre, la guerre avait fait 169 orphelins, sans compter 77 qui venaient d'être recueillis par d'autres cantons ; 237, sans être orphelins, devaient être considérés comme abandonnés.

On ne sait au juste si c'est à Legrand ou à Stapfer qu'il faut faire remonter l'initiative de créer à Stans un orphelinat pour les enfants que la guerre avait privés de leurs parents. Malgré les sages avis de Truttmann, sous-préfet d'Arth, et de Meyer, ministre de la Justice, qui conseillaient de placer un catholique à la tête de l'asile, les deux ministres proposèrent Pestalozzi, qui accepta. « L'ardent désir, écrit-il, de réaliser enfin le grand rêve de ma vie m'eût fait consentir à tenter mon essai sur les plus hautes Alpes, sans feu ni eau, si j'ose parler ainsi, pourvu qu'on me permît d'essayer enfin. »

On sait comment Pestalozzi se dévoua corps et âme pour ces enfants. Le témoignage de Truttmann est là pour le prouver. « Le père Pestalozzi, écrit-il, travaille jour et nuit

avec une ardeur incroyable. Il y a soixante-deux enfants, dans le couvent des Clarisses (et non celui des Ursulines, comme le dit par erreur Pestalozzi lui-même), travaillant et mangeant dans la maison. C'est chose merveilleuse de voir ce que fait cet excellent homme et les progrès déjà accomplis en si peu de temps par les élèves qui sont pleins du désir d'apprendre ».

Cet épisode, un des plus connus de la vie de Pestalozzi, en est en même temps la plus belle page, par l'ardeur, le dévouement, l'esprit de sacrifice de celui qu'Augustin Keller a désigné sous le nom de « père des orphelins ». Un des biographes de Pestalozzi a pu dire avec raison : « C'est de la folie de Stans qu'est sortie l'école primaire du XIX[me] siècle ».

Pestalozzi console les pauvres enfants qu'il reçoit ; il les nourrit, les habille, il leur sert de père. Son activité est infatigable, et dès le matin jusque tard dans la soirée, il est toujours au milieu d'eux, vivant de leur vie, partageant sa soupe avec eux, restant à côté des malades pour les soigner et ne s'épargnant aucune peine. Il les habitue au travail et les instruit. Il ne précipite rien, parce qu'il a confiance dans les forces naturelles de l'âme enfantine. Il apprend d'abord aux enfants à observer, puis à parler, enfin à épeler, à lire et à écrire. Il les oriente au milieu des choses qui les entourent, des plantes et des animaux qu'ils voient, et cherche surtout à former leur cœur et leur caractère. Il prêche d'exemple et fait naître en eux l'idée des vertus avant même de leur en parler. Un soir, on apprend que le bourg d'Altorf vient d'être incendié. Pestalozzi parle des enfants qui sont là-bas, sans abri, sans nourriture, sans vêtements suffisants. Il demande à ses élèves s'il ne doit pas recueillir quelques-uns de ces petits malheureux. Et tous de répondre : Oh oui ! Mais, ajoute-t-il, si vous avez moins à manger, si vous devez partager avec eux vos habits, vos lits, consentirez-vous encore ? — Oui, nous voulons les prendre avec nous, est de nouveau la réponse unanime.

Au milieu de tous ces enfants, auxquels il ne pouvait donner un enseignement simultané, Pestalozzi pratiquait le mode mutuel : il montrait aux plus âgés à enseigner aux plus jeunes. Dans la joie de son œuvre éducatrice enfin commencée, Pestalozzi, dans une lettre à son amie, la citoyenne Hallwyl, à Hallwyl, pousse un cri de triomphe et de reconnaissance : « Brisez la coupe de ma misère, et buvez dans un verre d'homme à ma délivrance, à mon œuvre et à ma guérison ! »

Quelques mois après pourtant, Truttmann constate avec douleur que la marche de l'établissement laisse à désirer et prie le ministre d'envoyer des surveillants et des maîtres. Businger, curé de Stans, est plus catégorique encore.

Au commencement de juin, l'invasion de la Suisse orientale par les Russes et les Autrichiens obligea un corps d'armée français à se replier sur Stans. Zschokke, l'auteur bien connu de l'*Histoire de la Suisse* et des *Nouvelles humoristiques*, commissaire du gouvernement, ne trouva que la maison des orphelins pour y installer l'hôpital. Zschokke renvoya tous les enfants pour lesquels on trouva un asile convenable dans des familles ; il n'en resta que vingt dans l'établissement. Dans de pareilles circonstances, Pestalozzi ne voulut pas rester à Stans ; il retourna à Lucerne, puis, malade et épuisé, il se rendit aux bains du Gurnigel, chez son ami Zehender. Le Directoire alloua à Pestalozzi une somme de quatre cents livres pour ses peines dans la direction de l'asile de Stans. C'est là qu'il commença à écrire, sous la forme d'une lettre, le récit de ce qu'il avait tenté à Stans.

Zschokke, qui l'avait sommé de congédier les élèves, écrivit au gouvernement : « Le vertueux Pestalozzi s'est élevé ici par son activité un monument impérissable ».

Le départ de Pestalozzi, la fermeture définitive de l'asile, donnèrent lieu à une polémique dans laquelle les faits furent trop souvent dénaturés, entre autres par le fameux vicaire Gut, dans son *Attaque par surprise du Bas-Unterwald, ses causes et ses conséquences*.

En somme, la nomination de Pestalozzi au poste de directeur de l'orphelinat fut une faute du Directoire. La population fanatique et ignorante du Nidwald voyait d'un œil hostile ce protestant diriger l'éducation de ses enfants. Il eût fallu un catholique et non un étranger hérétique.

Une fois remis, Pestalozzi désirait retourner à Stans poursuivre son œuvre commencée. Le Directoire, heureusement, en décida autrement, pour le plus grand bien du pédagogue et de la cause de l'éducation.

Vers la fin du XVIIIme siècle, Stapfer, le clairvoyant ministre des Arts et des Sciences du Directoire, convaincu que pour avoir de bonnes écoles, il fallait tout d'abord avoir de bons maîtres, conçut le grandiose projet de créer une école normale suisse. Cette école normale d'instituteurs devait s'ouvrir au château de Berthoud et la direction devait en être confiée à **Fischer**, élève du philanthrope Salzmann, de Schnepfenthal. Le mauvais état des finances du Directoire ne permettant pas d'ouvrir cet établissement immédiatement, Fischer s'occupait, en attendant, de l'organisation des écoles de la ville. Stapfer pensa que Pestalozzi trouverait là un terrain favorable pour la continuation de ses expériences pédagogiques et lui fit accorder l'autorisation d'enseigner dans les écoles élémentaires de Berthoud, tout en lui donnant un logement gratuit au château, à côté de Fischer, et en lui allouant une indemnité trimestrielle de cent soixante francs de Suisse, aussi longtemps que durerait son travail.

L'école qui fut d'abord assignée à Pestalozzi pour y faire ses expériences pédagogiques était celle des habitants non-bourgeois (Hintersässen-Schule), dont l'instituteur, Samuel Dysli, exerçait la profession de cordonnier dans ses nombreux moments de loisirs ; mais, peu après, les deux protecteurs et amis de Pestalozzi, le sous-préfet Schnell et le docteur Grimm, intervinrent en sa faveur et obtinrent pour lui l'autorisation d'enseigner dans l'école enfantine dirigée par Mlle Stähli. Il y avait dans cette classe vingt-cinq élèves de cinq à huit ans.

Cependant, Pestalozzi, qui avait dû renoncer définitivement à reprendre son œuvre à Stans, songeait toujours à réaliser son ancien projet : créer un institut d'éducation à Neuhof. Stapfer, le fidèle et généreux Stapfer, toujours zélé pour la réussite d'une œuvre qu'il croyait bonne, demanda à la Commission exécutive d'accorder à Pestalozzi une avance de seize cents francs; pour faciliter la construction du bâtiment nécessaire, il demandait, en outre, que le gouvernement mît gratuitement à sa disposition deux cents arbres à prendre aux environs de Neuhof. La Commission exécutive accorda l'argent, mais répondit que le « triste état des forêts de l'Argovie ne permettait pas d'y faire des coupes » et que ces arbres pouvaient être pris dans les forêts d'un autre canton. La création d'un institut était donc assurée, mais il fallait renoncer à l'installer à Neuhof, puisque le bois ne pouvait pas être pris dans les forêts de l'Argovie. La réalisation du projet cher à Pestalozzi allait encore être retardée de quelques mois.

Sur ces entrefaites, après huit mois d'enseignement, le nouveau maître d'école allait voir son œuvre jugée par la Commission scolaire de Berthoud. C'était l'époque des examens annuels de l'école enfantine (mars 1800). Les résultats de cette épreuve sont consignés dans une lettre adressée à Pestalozzi par la Commission d'école de Berthoud. Ce témoignage est tout à l'honneur des autorités scolaires de Berthoud qui avaient su apprécier l'excellence de la méthode de Pestalozzi dans tout ce qui touche à l'enseignement élémentaire.

C'est à la suite de ce témoignage favorable que Pestalozzi fut nommé maître de la deuxième classe des garçons (zweite Knabenschule). Le zèle qu'il déploya dans ce nouveau champ d'activité nous est décrit par un des enfants de son école, alors âgé de dix ans, et qui, trente-huit ans plus tard, publia son autobiographie sous le titre de : « *Kurze Skizze meines pädagogischen Lebens* ». C'était **Ramsauer.**

On sait l'influence qu'exercèrent les événements politiques sur les destinées de Pestalozzi. En 1799, la guerre que les Français soutenaient contre les Russes et les Autrichiens avait

ruiné la Suisse orientale. Une grande famine régnait dans les contrées de la Linth et du Säntis. Les habitants des contrées suisses épargnées par ce fléau furent émus de compassion et firent venir chez eux les malheureux enfants de leurs compatriotes sans ressources. Fischer fut à Berthoud l'instigateur de cette mesure généreuse. Il écrivit à son ami, le pasteur **Steinmüller**, pour lui demander une trentaine d'enfants pau-



Fig. 44. — Pierre commémorative de Pestalozzi, à Berthoud.

vres qu'il se chargerait de bien placer. Aussi, en janvier 1800 déjà, voit-on arriver à Berthoud vingt-huit enfants sous la direction d'un jeune instituteur, **Hermann Krüsi**, de Gais, en Appenzell. Un peu plus tard, un second convoi du même canton suivit le premier et Krüsi ouvrit à Berthoud une école à leur intention. Pestalozzi, qui avait appris à estimer Krüsi, lui proposa alors de réunir leurs deux écoles en une seule. Krüsi accepta d'entrer dans cette association et devint ainsi le premier collaborateur de Pestalozzi, pour le plus grand bien de ce dernier, qui sentait que la tâche dépassait ses forces.

Tobler, un autre Appenzellois, puis **Buss**, un Wurtembergeois, vinrent bientôt se joindre à eux.

Il s'agissait maintenant de trouver de plus vastes locaux que ceux qu'offrait une salle d'école. Grâce à Stapfer encore, le Conseil exécutif abandonna gratuitement à Pestalozzi toute la place nécessaire dans le château de Berthoud, plus quatre toises de bois et une portion de terrain pour y cultiver des légumes (juillet 1800). C'est dans les nouvelles salles du château de Berthoud que la Commission de la *Société des amis de l'éducation* vint trouver Pestalozzi pour se rendre compte de la façon dont il enseignait. Le rapport de cette commission est des plus élogieux pour lui. A la demande de la *Société des amis de l'éducation*, le Conseil exécutif lui vota un nouvel appui de cinq cents francs pour le semestre d'hiver, qui allait s'ouvrir. Encouragé par ces marques de faveur, Pestalozzi décida de renoncer au service de la commune de Berthoud pour avoir un établissement à lui, et, le 24 octobre 1800, il annonça par la voie des journaux l'ouverture, au château de Berthoud, d'un *institut d'éducation* comprenant deux sections : un pensionnat de jeunes garçons (internat) et une *école normale d'instituteurs* (externat). A la suite d'un nouvel appel de la *Société des amis de l'éducation*, les élèves arrivèrent ; ils se recrutaient surtout parmi les fils des membres du Conseil législatif et des diverses administrations de la ville de Berne. C'est ainsi que l'année 1800 s'achevait par l'inauguration d'un vaste institut où Pestalozzi allait pouvoir continuer à son aise ses expériences scolaires. Il soumit au jugement du public le principe même de sa méthode, dans un livre admirable : « *Comment Gertrude instruit ses enfants* », qui se compose d'une série de quatorze lettres écrites à son ami, le libraire Gessner, à Zurich.

C'est ici que se termine, à proprement parler, la carrière active de Pestalozzi, puisque, à partir de ce moment, il va s'absorber dans ses fonctions de chef d'institut.

Le successeur de Stapfer, **Mohr**, montra beaucoup d'empressement à soutenir l'entreprise. La subvention de cinq cents

francs fut portée à seize cents francs et le Conseil exécutif engagea les communes suisses à envoyer leurs instituteurs à Berthoud pour y suivre les *cours normaux*. Le but supérieur que vise Pestalozzi n'est pas, d'ailleurs, la direction d'un institut et d'une école normale d'instituteurs, c'est l'organisation d'une méthode psychologique.

C'est en cette même année 1801 que le premier des livres dont il avait annoncé la publication vit le jour : *Instruction pour enseigner à épeler et à lire*. Il fut imprimé à Berne aux frais du gouvernement helvétique.

Le 28 octobre 1801, à l'instigation de Bonaparte, eut lieu le coup d'Etat des unitaires modérés ou *octobristes*, avec le landamman Reding à leur tête. On comprend que, pendant les six mois que dura le règne des octobristes, le gouvernement ne fit rien pour Pestalozzi, dans lequel on voyait surtout l'ancien protégé du Directoire helvétique. En avril 1802 déjà, les octobristes cédaient la place aux unitaires et ce changement de politique assurait de nouveau à Pestalozzi l'appui du gouvernement. Mais Napoléon ayant intentionnellement retiré ses troupes, la guerre civile ne tarda pas à éclater ; l'insurrection s'étendit bientôt à tous les cantons et le gouvernement unitaire dut se réfugier à Lausanne ; enfin quand Napoléon jugea que les choses étaient allées assez loin, il convoqua pour le 15 novembre 1802 une Consulta helvétique, par analogie avec la Consulta italienne, qui avait été convoquée à Lyon une année auparavant.

L'assemblée électorale du canton de Zurich, qui avait à élire trois députés à la Consulta, fit à Pestalozzi l'honneur de le choisir, avec Usteri et Laharpe ; il fut également élu par les districts de Berthoud et de Kirchberg. Pestalozzi partit pour Paris le 30 octobre. Deux partis étaient en présence à la Consulta : l'un, favorable aux idées nouvelles, comptait quarante-cinq membres, dont Pestalozzi ; l'autre, qui demandait un retour à l'ancien régime, en comptait seize. Pestalozzi ne joua qu'un rôle très effacé dans cette assemblée. L'excentricité de sa personne, son français presque inintelligible l'en empê-

chaient, mais Pestalozzi espérait que son séjour à Paris lui fournirait l'occasion de faire connaître sa méthode à la France. Sur ce point encore, il se faisait des illusions. Ayant demandé une audience à Bonaparte, celui-ci répondit, dit-on, qu'il « n'avait pas le temps de s'occuper de l'*a b c* ».

Pestalozzi quitta Paris sans attendre la fin des séances de la Consulta. Pendant ce temps, le gouvernement avait donné de nouvelles et touchantes marques de sa sollicitude pour Pestalozzi et ses institutions.

Mais ici encore, par malheur, interviennent à nouveau les événements politiques. L'Acte de médiation (mars 1803) met fin au régime unitaire et Pestalozzi n'a plus devant lui que les gouvernements cantonaux. Berne, Lucerne et Zurich se montrent disposés à faire quelque chose en envoyant des élèves-maîtres comme boursiers à Berthoud pour y suivre les cours normaux. Mais, en butte à la malveillance du parti conservateur bernois, l'institut de Berthoud n'a plus pour longtemps à vivre. Cette dernière année de son existence toutefois est la plus brillante. Il compte une centaine d'élèves; de nouveaux et excellents collaborateurs se joignent à Pestalozzi, entre autres le jeune pasteur appenzellois **Niederer**, et le théologien zuricois **Muralt**. Les critiques aussi pleuvent de tous côtés, d'Allemagne surtout et de l'Appenzell; mais ces attaques ne servent pas moins que les louanges à attirer l'attention de l'Europe sur l'institut de Berthoud. Les visiteurs affluent de partout : le Prussien Soyaux, le Danois de Moltke, le Saxon Gruner et l'Oldenbourgeois Herbart.

Cependant les jours de l'institut de Berthoud étaient comptés. Non seulement le nouveau gouvernement lui retira les subventions, mais il exigea la restitution des avances qui avaient été faites à Pestalozzi pour l'impression des livres élémentaires. Seuls quelques gouvernements cantonaux consentirent à prendre à leur charge une partie de cette dette, entre autres : Vaud, Zurich, Argovie, Thurgovie, St-Gall, Schaffhouse et Zoug.

De plus, le gouvernement bernois se trouvait avoir besoin

du château de Berthoud pour y installer le nouveau préfet du district. Le Petit Conseil bernois décida que Pestalozzi aurait à évacuer le château de Berthoud avant le 1er juillet 1804, mais qu'en échange, celui de Münchenbuchsee serait mis gratuitement à sa disposition, pour une année à tout le moins.

Le transfert de l'institut de Pestalozzi à Münchenbuchsee eut deux conséquences importantes : le dédoublement de l'institut et la substitution momentanée d'**Emmanuel de Fellenberg**, patricien bernois, proscrit en 1798, à Pestalozzi comme directeur de l'une des deux moitiés de l'institut ainsi divisé. E. de Fellenberg dirigeait à Hofwyl, avec succès, une exploitation rurale où il appliquait ses idées sur la réforme agricole. L'idée vint alors à Tobler et à Muralt que si l'on confiait la direction de l'institut à Fellenberg, homme énergique, froid, doué d'un sens pratique admirable, l'avenir de la maison serait assuré. Après quelques pourparlers, un traité fut signé le 1er juillet 1804 : Fellenberg devenait directeur de l'institut de Münchenbuchsee, qui restait la propriété de Pestalozzi ; une pension annuelle de cinquante louis était assurée à ce dernier aussi longtemps que l'institut subsisterait sous son nom. Pestalozzi n'avait plus à s'occuper désormais que de travaux littéraires et du perfectionnement de sa méthode.

Nous n'entrerons pas ici dans l'exposé des différends qui surgirent entre Pestalozzi, homme du peuple et ami des déshérités, et Fellenberg, issu d'une vieille famille de patriciens bernois, très attaché aux anciennes coutumes. Il y avait trop de différence dans le caractère de ces deux hommes, dans leur manière de penser, de concevoir les hommes et les choses pour qu'ils pussent s'entendre. Pestalozzi, l'idéaliste, avec sa bonhomie naïve, son laisser-aller, formait un contraste frappant avec Fellenberg, l'homme à l'extérieur correct, bon au demeurant, mais animé d'un esprit de domination qui déplaisait à son associé. Il y eut de part et d'autre de vives récriminations, voire même des scènes violentes. Les choses allèrent si loin un moment que le patricien bernois en vint à l'idée sau-

grenue d'exiger de Peslalozzi une réparation par les armes. Il y renonça, dit Niederer, parce que Pestalozzi n'était pas gentilhomme! Enfin, un arrangement fut pris entre eux et les difficultés s'aplanirent : Pestalozzi put quitter Münchenbuchsee avec ses élèves et ses maîtres pour se rendre à Yverdon.

Les vingt années que Pestalozzi passa à Yverdon marquent la période la plus brillante de sa vie.

Dès qu'on sut que Pestalozzi devait quitter Berthoud, trois villes vaudoises lui offrirent l'hospitalité ; c'étaient Payerne, Nyon et Yverdon. La cité de la reine Berthe se distinguait tout particulièrement par sa générosité : elle promettait au pédagogue l'usage du château et de ses dépendances, la bourgeoisie d'honneur pour lui et ses descendants et cela à perpétuité, une pension annuelle et viagère de 40 louis d'or (933 francs), 400 pots de vin, mesure de Berne (soit 668 litres), 4 quintaux de froment, autant de seigle, plus un quintal de bons pois et 6 toises de bois. Le 14 janvier 1804, les autorités d'Yverdon écrivaient de leur côté à Pestalozzi . « Vous trouveriez ici un peuple qui, jaloux de vous posséder, s'empresserait d'aller au-devant de tout ce qui pourrait vous rendre le séjour d'Yverdon agréable, et nous serions les premiers à lui en donner l'exemple ». Le vieillard fut vivement touché de ces offres diverses. Il eut dès lors l'assurance qu'il trouverait chez le peuple vaudois un accueil sympathique et une paisible retraite. Le nouveau canton de Vaud était justement sur le point d'organiser ses écoles et Pestalozzi espérait que ses idées trouveraient un terrain favorable dans la Suisse romande. Il accepta donc l'offre d'Yverdon, dont le spacieux château était mis à sa disposition. Il fut probablement déterminé dans son choix par la proximité du lac et la facilité des communications avec Lausanne et Neuchâtel. Il arriva à Yverdon au milieu du mois d'août 1804. Les autorités de la ville le reçurent solennellement et lui offrirent un banquet de bienvenue. Tous les siens, cette fois, l'accompagnaient : sa femme, ses collaborateurs, sa belle-fille et la fidèle Lisbeth. Les répa-

rations n'étant pas terminées au château, la Municipalité fit disposer en dortoir la grande salle des fêtes de l'Hôtel-de-Ville. Pendant qu'on aménageait le château à son usage, Pestalozzi fit un séjour à Cossonay où il faillit être victime d'un accident. Un soir de décembre, une voiture de gros roulage descendait la côte à toute vitesse. L'obscurité était complète.



Fig. 45. — Institut Pestalozzi, à Yverdon.

Il fut atteint et renversé par le timon du véhicule, dont les roues, heureusement, ne lui passèrent pas sur le corps.

Les premiers temps du séjour de Pestalozzi à Yverdon furent les plus heureux de sa vie. « Ma position, écrivait-il, est telle que je n'en pourrais pas souhaiter une meilleure. » Les années de 1805 à 1809 marquent en effet l'apogée de cette renommée et de cette vogue uniques dans les annales des établissements de ce genre. L'institut atteignit en peu de temps une prospérité inouïe : une année, le nombre des élèves s'éleva de soixante-dix à cent cinquante ; de plus, une cinquantaine de jeunes gens s'y préparaient à l'enseignement. Avec les visiteurs, il y

avait parfois autour de Pestalozzi jusqu'à trois cents personnes.

Le gouvernement vaudois, entre autres, envoya à Yverdon une délégation composée d'un membre du Petit Conseil, de deux membres du Grand Conseil et d'un membre du Conseil d'école, avec mission de visiter l'institut et de présenter un rapport sur cette inspection. Cet examen eut lieu en 1806 et dura cinq jours. L'un des rapports fut rédigé par Monod, l'autre par Chavannes. La vie intérieure de l'institut, l'enseignement des diverses branches, la méthode, les exercices corporels, les jeux, les promenades, la discipline, l'ordre, la propreté, les conférences des maîtres et sous-maîtres, tout cela est passé en revue et généralement approuvé. La Commission croit cependant qu'il y a un inconvénient à combiner le jeu avec l'enseignement — elle a sans doute en vue les exercices d'intuition — ce qui n'est pas fait pour habituer les élèves au sérieux de la vie ! En outre, elle estime que la méthode n'a pas été appliquée assez longtemps, que les résultats n'en sont pas suffisamment éprouvés pour en recommander l'introduction dans les écoles primaires du canton.

La réputation de l'éducateur pénètre dans tous les pays et les visiteurs affluent. On veut voir le grand pédagogue, que le philosophe allemand Fichte avait désigné comme « un remède de l'humanité ». Des célébrités scientifiques, des généraux, des princes, des têtes couronnées, s'acheminent vers la petite ville vaudoise comme vers un lieu de pèlerinage.

Les uns, il est vrai, venaient voir Pestalozzi comme une curiosité de la nature, un lac de montagne ou un glacier; d'autres étaient attirés par un véritable amour de l'éducation. Parmi ces derniers, on voit arriver Frœbel, à deux reprises de Raumer, l'auteur de l'*Histoire de la pédagogie* ; le prince hongrois Esterhazy ; le Français Jullien, l'auteur du *Précis sur l'Institut d'éducation d'Yverdon* et de l'*Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi*, le premier qui importa le pestalozzianisme en France ; l'Anglais Bell, le fameux propaga-

teur du mode d'enseignement mutuel; Delbrück, précepteur du prince royal de Prusse; Mme de Staël; l'illustre géographe Charles Ritter. Voici comment s'exprime sur Pestalozzi celui qui devait par ses ouvrages frayer des voies nouvelles à la géographie et en faire une véritable science : « J'ai vu mieux que le paradis de la Suisse, j'ai vu Pestalozzi, j'ai appris à connaître son cœur, son génie; jamais, comme dans les jours que j'ai passés auprès de ce noble fils de la Suisse, je ne me suis senti pénétré de la sainteté de ma vocation et de la dignité de la nature humaine ».

Dans toutes les directions, on déploie une activité inouïe. Une imprimerie et une librairie sont installées au château. Le bureau de la direction est surchargé, malgré les deux divisions qu'on y a établies, l'une littéraire et savante, l'autre chargée de la correspondance avec les parents des élèves.

Ramsauer, le secrétaire, nous rapporte que Pestalozzi travaillait la nuit. Souvent il devait écrire sous sa dictée, de deux à six heures du matin. Quand, par hasard, il était en retard, Pestalozzi parcourait les dortoirs à moitié vêtu et allait l'appeler.

L'historien vaudois Louis Vulliemin, le continuateur de Jean de Muller, nous apporte aussi de précieux témoignages sur la vie de l'institut. Elève de Pestalozzi pendant un an et demi, il a consacré à son maître un chapitre de ses *Souvenirs racontés à ses petits-enfants* : « Représentez-vous un homme très laid, les cheveux hérissés, le visage fortement empreint de petite vérole et couvert de taches de rousseur, la barbe piquante et en désordre, jamais de cravate, les pantalons mal boutonnés et tombant sur des bas qui, à leur tour, descendaient sur de gros souliers ; la démarche pantelante, saccadée; puis des yeux qui tantôt s'élargissaient pour laisser échapper l'éclair, et tantôt se refermaient pour se prêter à la contemplation intérieure, des traits qui parfois exprimaient une tristesse profonde, et parfois une béatitude pleine de douceur; une parole ou lente ou précipitée, ou tendre et

mélodieuse, ou qui s'échappait comme la foudre : Voilà quel était celui que nous appelions notre *père Pestalozzi* ».

La vie à l'institut avait un caractère sérieux et gai tout à la fois. Le 12 janvier, entre autres, anniversaire de la naissance de Pestalozzi, était un jour de fête.

En 1814, il y eut aussi un moment de grande allégresse à Yverdon. Voici à quelle occasion. Dans l'hiver de 1814, la Municipalité d'Yverdon reçut l'ordre de transformer le château en hôpital militaire pour y loger les soldats autrichiens malades. Pestalozzi, accompagné de Mandrot, municipal, et de Denys Pillichody, se rendit au quartier général des Alliés, à Bâle. On raconte que, devant les portes de la ville, un pauvre lui demanda l'aumône; comme il n'avait rien d'autre, il donna la boucle d'argent de ses souliers et attacha ceux-ci avec des brins de paille. Admis en audience auprès d'Alexandre de Russie, Pestalozzi oublia le but de sa visite, prêcha la réforme de l'éducation et l'affranchissement des serfs russes. En même temps il s'approchait de plus en plus du tsar, qui, surpris, autant que ses dignitaires, fit un pas en arrière. Pestalozzi était sur le point de saisir le pan de l'habit impérial et de baiser la main d'Alexandre, lorsque celui-ci lui donna l'accolade et ordonna de ne point installer d'ambulances dans le château d'Yverdon. Quelques mois après, Alexandre de Russie lui fit remettre la croix de Saint-Vladimir et souscrivit pour une somme de cinq mille roubles aux œuvres complètes de Pestalozzi. Quant à l'empereur d'Autriche, il lui fit parvenir une caisse de son meilleur Tokay.

Mais de cuisants soucis allaient de nouveau assaillir le vieillard. Le 12 décembre 1815 mourait sa digne et vaillante compagne, cette femme héroïque qui jamais ne désespéra de son époux et partagea avec lui les souffrances et les épreuves, comme les rares joies de son existence. La tombe d'Anna Pestalozzi fut creusée dans le pré du château, entre deux noyers. En 1866, la Municipalité fit transporter ses restes dans le cimetière. L'inscription de la pierre funéraire porte, entre

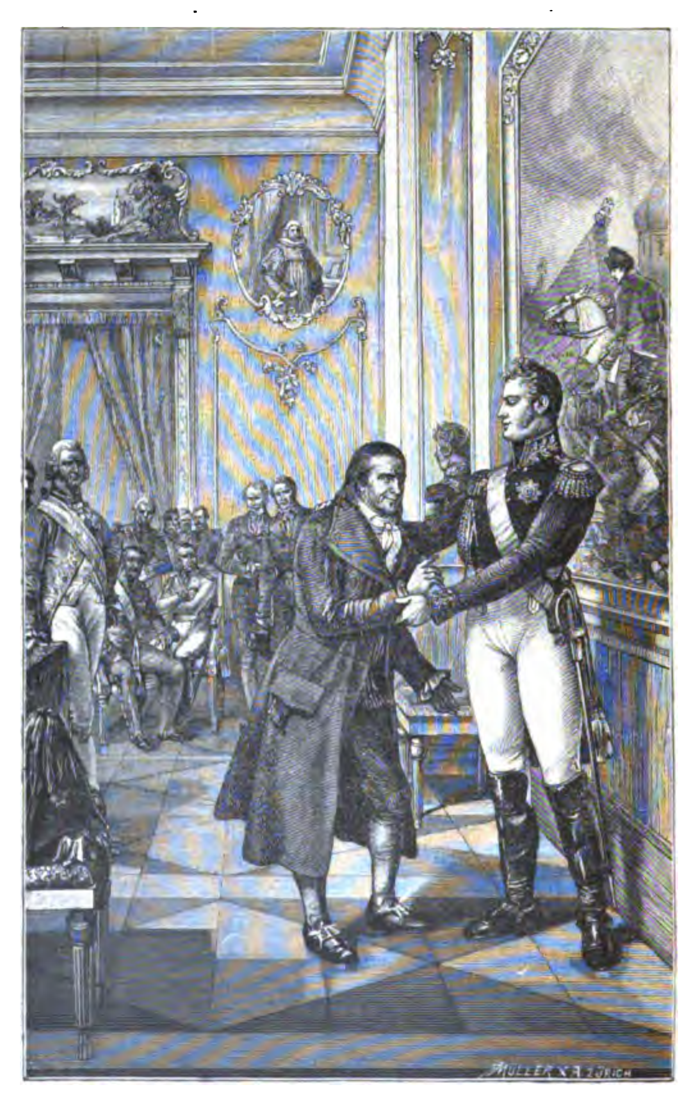


Fig. 46. — Pestalozzi devant le tsar.

autres : « Associée sans réserve, pendant quarante-six ans, à son œuvre de dévouement, elle a laissé après elle une mémoire bénie et vénérée ».

A la mort de cette femme, le bon ange de Pestalozzi parut l'avoir quitté. D'ailleurs Pestalozzi était débordé. Son institut avait pris un développement trop considérable pour ses forces décroissantes. Cette extension le détourna peu à peu du but que Pestalozzi lui avait assigné et le transforma en une sorte de lycée bigarré, alors que lui n'avait voulu appliquer sa méthode qu'à l'enseignement élémentaire.

A cette date, l'institut est déjà en pleine décadence. Les difficultés s'accumulent sur la route du vieux maître. Des différends de diverses natures s'élèvent entre lui et les époux Niederer, au sujet d'appointements dûs à ces derniers, puis entre Niederer et Schmid, enfin entre la Municipalité d'Yverdon et ses hôtes du château pour des réparations exigées par Pestalozzi. Dans ces mesquines chicanes, ces querelles ridicules à propos du tien et du mien, le vieillard joue un rôle passif, instrument docile entre les mains du Tyrolien Schmid, son collaborateur, homme énergique mais peu sûr, dont le procès avec Niederer dura sept longues années. Des causes multiples devaient conduire l'institut à la ruine : la crédulité incroyable de Pestalozzi — qui allait jusqu'à payer les dettes de chevaliers d'industrie en séjour à Yverdon pour y étudier la méthode et la porter, prétendaient-ils, dans les pays lointains, — la mauvaise administration de la maison, le gaspillage et, par suite, le fâcheux état des finances, l'absence d'une direction supérieure, le grand nombre et la dissemblance des maîtres et des élèves qui parlaient des langues diffé-



FIG. 47. — Madame Pestalozzi.

rentes. A cela venaient s'ajouter les événements extérieurs : les guerres des Alliés contre Napoléon, le départ subit des élèves et des maîtres prussiens répondant à l'appel de la patrie, la cruelle disette de 1816.

Epuisé par tous ces chagrins, le vieillard dut chercher du repos dans la montagne. Il se retira à Bullet, dans la solitude. Une poésie, « L'arc-en-ciel », qu'il écrivit à cette époque exprime d'une manière touchante les sentiments qui l'agitent :

« Arc-en-ciel, arc-en-ciel, tu annonces la félicité divine ! Fais luire aussi pour moi le doux éclat de tes couleurs ; brille dans la tempête qui remplit ma vie ! Annonce-moi un meilleur jour, arc-en-ciel, arc-en-ciel. »



Fig. 48. — Pestalozzi, par Schulthess.

Au milieu de ces peines, le résultat favorable de la souscription organisée pour la publication des œuvres complètes de Pestalozzi vint briller comme un rayon de soleil. Il destina cet argent, environ trente mille francs, à des œuvres d'éducation populaire et fonda enfin l'école qu'il avait toujours rêvé de créer, une école de pauvres à Clendy près d'Yverdon (1818). Au bout de trois ans, cette école fut réunie à l'établissement du château et les difficultés s'accrurent d'autant.

Depuis longtemps, au reste, l'institut était à l'agonie. Le 6 octobre 1824, le Conseil d'Etat vaudois, sur un rapport du Département de Justice et Police, demanda le renvoi de Schmid, tout en priant le juge de paix d'Yverdon de ne pas

causer de peine à Pestalozzi, « d'épargner la sensibilité d'un vieillard, dont les utiles travaux, le dévouement à ses semblables et les circonstances actuelles méritent des ménagements ». Le départ de Schmid, la cheville ouvrière de l'institut, devait amener fatalement la fermeture de l'établissement. Le 2 mars 1825, voûté et brisé, accompagné de Schmid et de quatre élèves, Pestalozzi quitta Yverdon pour retourner à Neuhof, à l'endroit d'où il était parti cinquante ans auparavant, le cœur plein d'espérance et d'ardeur pour la grande cause qu'il avait embrassée.

Pestalozzi vécut encore près de deux ans à Neuhof, dans la famille de son petit-fils Gottlieb. Il croyait avoir assez d'énergie et de force pour tenter une nouvelle entreprise, fonder cette école de pauvres qu'il avait toujours l'intention d'ouvrir et faire paraître une édition française et une édition anglaise de ses œuvres. Toutes ces idées, hélas! devaient rester à l'état de projets.

En revanche, Pestalozzi termina le travail déjà commencé à Yverdon, un exposé définitif de ses principes suivi de son autobiographie. Cet exposé parut en 1826 sous le titre de : *Chant du Cygne*. La suite de l'autobiographie fut publiée chez un autre éditeur et sous un autre titre [1].

La nouvelle génération semblait vouloir le dédommager de ses déboires et de l'ingratitude de ceux qui l'avaient abandonné. En 1825, il est reçu avec enthousiasme à la réunion annuelle de la *Société helvétique* à Schinznach et acclamé président; il prépare même un discours pour la réunion de l'année suivante, à Langenthal. Il visite l'orphelinat de Beuggen, près de Rheinfelden, où il est reçu avec beaucoup d'honneurs : les enfants l'accueillent en grande pompe et lui offrent une couronne de chêne. Pestalozzi ému, refuse; il la place sur la tête d'un jeune garçon en disant : « Je ne mérite pas cette couronne; laissez-la à l'innocence ». Ensuite les enfants chan-

[1] *Mes Destinées*. Leipzig, Fleischner, 1826.

tent cette strophe de Gœthe, que Pestalozzi avait citée quarante-cinq ans auparavant dans *Léonard et Gertrude :*

O paix céleste,
Toi qui dissipes nos soucis et apaises nos douleurs,
Toi qui réconfortes doublement
Celui qui est doublement misérable,
Hélas! je suis si las des agitations humaines!
Pourquoi toute la douleur et pourquoi toute la joie?
Douce paix! viens, oh! viens dans mon âme!

Au son de ces voix enfantines, qu'il connaissait si bien, Pestalozzi vit passer comme dans un songe son existence tourmentée. Il voulut remercier, mais les larmes étouffaient sa voix.

Rentré à Neuhof, le vigoureux vieillard de quatre-vingts ans poursuivit ses travaux. Rien ne semblait pouvoir l'arrêter. « J'ai la santé d'un ours », dit-il dans son dialecte zuricois. Deux incidents douloureux devaient remplir la dernière année de sa vie : une lettre ouverte de Fellenberg, dans laquelle le patricien bernois expliquait à sa façon et en calomniant indignement son ancien associé les événements de 1817, et la publication d'un odieux pamphlet de *Biber : Contribution à la Biographie de Henri Pestalozzi.* Le nommé Biber avait été employé dans l'institut Niederer en 1824 et 1825. Cette critique éhontée de l'œuvre du grand éducateur n'a pu se faire que par la collaboration, indirecte à tout le moins, des époux Niederer. Pestalozzi y est représenté comme un charlatan, un hypocrite, accusé même d'im-



Fig. 49. — Maison mortuaire de Pestalozzi, à Brougg.

moralité et de mensonge. C'était plus que le vieillard ne pouvait supporter. « Il faut absolument que je vive encore six semaines pour réfuter cet infâme calomniateur », disait-il à son médecin. En essayant d'écrire, il prit froid et aggrava le mal dont il souffrait, la gravelle. Les douleurs étaient de plus en plus vives. Le docteur, dont la fréquente intervention était nécessaire, voulut avoir le malade auprès de lui. Gottlieb Pestalozzi loua une chambre au plain-pied de la maison où la poste est aujourd'hui installée, à Brougg, et, le 15 février



Fig. 50. — Tombe de Pestalozzi, à Birr.

1827, on y transporta le vieillard, bien empaqueté, dans un traîneau fermé. Le lendemain 16, il eut une crise violente. Le 17, vers six heures, le docteur Stæbli arriva. Il vit que la fin approchait. A sept heures et demie, sans agitation, sans agonie, Pestalozzi expira, le sourire sur les lèvres. « Il semble sourire à l'ange qui vient le chercher », dirent les témoins.

Le 19, les restes mortels du grand philanthrope furent confiés à la terre, au village de Birr, près de Neuhof. Une épaisse couche de neige couvrant la terre, la nouvelle de sa mort était à peine parvenue à Aarau. Le cercueil fut porté par les maîtres d'école du voisinage et suivi par Gottlieb avec un petit nombre de parents et d'amis. Au moment où le

cortège pénétrait dans le cimetière, il fut reçu par un cantique entonné par quatre-vingts instituteurs primaires de la contrée. La cérémonie se termina par un chant de circonstance composé par le pasteur Fröhlich, et dont voici les premiers vers :

Célébrez le juste, qui vient à son Seigneur
Après une longue souffrance. Le Libérateur lui dit :
Tu m'as été fidèle, entre maintenant dans ma joie.

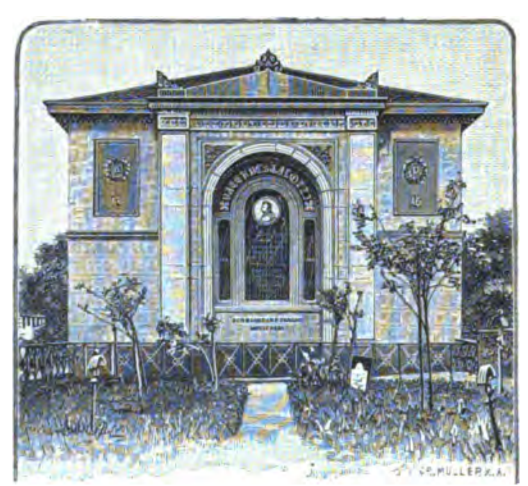


FIG. 51. — Monument de Pestalozzi, à Birr.

Nabholz, directeur de l'Ecole normale d'Argovie depuis 1822, était aussi accouru d'Aarau pour assister aux funérailles. Dans une lettre du 20 février 1827 adressée à Niederer, il déclare que, de l'avis des personnes présentes à l'enterrement, le pamphlet de Biber a été la cause directe ou indirecte de la mort de Pestalozzi.

L'inauguration du monument que le Grand Conseil d'Argovie décida de lui élever sur la face latérale de la nouvelle école de Birr, qui touche au cimetière et qui n'est distante que de quelques pas de la fosse primitive, eut lieu le 12 janvier 1846, date du centième anniversaire de la naissance de Pestalozzi. La cérémonie fut imposante. Le Conseil de l'Instruction publique y assistait ainsi que des délégués de divers cantons et une foule d'amis et de curieux. Au milieu de la façade, dans une niche, on voit le buste de Pestalozzi ; au-dessous se lit l'inscription suivante due à la plume d'Augustin Keller, ancien

directeur de l'Ecole normale d'Argovie, chef du Département de l'Instruction publique de ce canton. Elle résume bien la vie tourmentée du plus grand des philosophes de l'éducation :

Ici repose
HENRI PESTALOZZI
Né à Zurich le 12 janvier 1746. — Mort à Brougg le 17 février 1827.

PRÉDICATEUR POPULAIRE DANS LÉONARD ET GERTRUDE
SAUVEUR DES PAUVRES A NEUHOF
PÈRE DES ORPHELINS A STANS
FONDATEUR DE L'ÉCOLE POPULAIRE A BERTHOUD
ET A MUNCHENBUCHSEE
EDUCATEUR DE L'HUMANITÉ A YVERDON

Homme, chrétien, citoyen.
Tout pour les autres, rien pour lui.
Paix à ses cendres.

A notre père Pestalozzi,
L'Argovie reconnaissante.

2. Le système d'éducation de Pestalozzi.

L'histoire de la vie de Pestalozzi nous révèle à chaque pas les hautes qualités morales du maître. A travers toutes les vicissitudes d'une existence tourmentée, elle nous montre un perpétuel effort vers l'établissement définitif d'une méthode d'éducation populaire.

Il nous reste à caractériser l'œuvre éducative de Pestalozzi, à montrer quelle était cette méthode si célèbre de l'enseignement, dont on a tant parlé et dont on parle encore tant de nos jours.

Son œuvre est inséparable de sa vie. Pour en fixer les traits

essentiels, il est nécessaire de le suivre dans ses pérégrinations et dans ses expériences sans cesse renouvelées. « Ses théories, disait Steinmüller en 1803, suivaient ses expériences. » Comme il a expérimenté toute sa vie, ses théories ont varié. Il n'a pas même réussi à les fixer d'une manière quelque peu sûre, dans des formules définitives. C'est ce qui a fait dire à quelques-uns de ses critiques, bien à la légère d'ailleurs, qu'au point de vue de la méthode, le plus grand mérite de Pestalozzi était de n'en point avoir.

Il est cependant possible de la définir, cette méthode, d'une part en voyant comment il a expérimenté à Neuhof déjà, à Stans et à Berthoud surtout, et, d'autre part, en consultant les ouvrages où il a cherché lui-même à esquisser son système : *Léonard et Gertrude, Comment Gertrude instruit ses enfants, Le Livre des Mères,* enfin *le Chant du Cygne,* qu'il considérait comme son testament pédagogique. Il faut y ajouter les témoignages des contemporains, de ses élèves en particulier, et les travaux de ses collaborateurs : Niemeyer, Krüsi, Schmid, Roger de Guimps, Louis Vuillemin, Ramsauer, etc.

Il faudrait au préalable dire un mot de sa philosophie. On éprouve quelque peine à se représenter Pestalozzi sous les traits d'un homme plongé dans les recherches spéculatives pures : Il est avant tout homme de cœur et d'imagination et homme d'action. Il a été philosophe, cependant, à la façon de Monsieur Jourdain, si l'on veut, qui faisait de la prose sans le savoir. On comprend qu'il fut bien étonné quand Fichte, son ardent apôtre, lui apprit que ses idées étaient conformes à la philosophie de Kant.

Il fixe le but de l'éducation le jour où il dit qu'il s'agit de conduire l'enfant à la *vraie humanité, d'en faire un homme complet* (wahre Menschlichkeit). Etre un homme est le but général de l'individu, dans les palais comme dans les plus humbles chaumières. Cette vraie humanité a sa base dans la morale et la religion ; elle procède de la foi et de la charité.

Une fois ce but général atteint, l'homme saura accomplir sa

destinée dans les diverses situations de la vie. On reconnaît ici l'influence des idées de Rousseau, qui voulait d'abord apprendre à son Emile « l'état d'homme » et qui pensait que, s'il est bien élevé pour ce métier-là, il saura se tirer d'affaire plus tard dans n'importe quelle position.

Pestalozzi a une conception nouvelle de l'homme, de ses facultés, de leurs modes d'action et de réaction et de leur développement. Suivant lui, l'homme entre dans le monde avec le germe de toutes les facultés physiques, intellectuelles et morales. Ces forces sont mises en œuvre par les moyens naturels que le monde et la nature de l'enfant nous offrent. Ce sont ces moyens que Pestalozzi a cherché à étudier et à coordonner pour les employer conformément à la loi naturelle du développement de l'enfant. Cette loi, qui est devenue le principe fondamental de sa doctrine éducative, il l'a observée et pratiquée toute sa vie. Dans tous ses écrits, il y revient. On la trouve dans la *Soirée d'un ermite*, son premier ouvrage pédagogique, comme dans son *Chant du Cygne*, dernier travail de sa vieillesse. La voici :

L'éducation n'est pas une œuvre qui s'impose du dehors, c'est le développement interne des facultés en germe dans une personnalité qui s'ignore, mais que tous ses instincts poussent à l'activité. Plutarque avait déjà dit avant Pestalozzi que l'âme de l'enfant n'est pas un vase dans lequel il faut verser des connaissances, mais un foyer qu'il faut réchauffer; mais, chez Pestalozzi, cette vérité lumineuse éclaire toute la science pédagogique, jusque dans les plus infimes détails de la didactique.

L'enfant est, comme la plante, un organisme qui se développe par l'assimilation graduelle d'éléments appropriés à sa nature. Des lois constantes président à la série de ces phénomènes et l'éducateur, pas plus que le jardinier, ne peut espérer réussir s'il les méconnaît. Toute violation de ces lois est punie par l'insuccès. Temps, peine, sacrifices ne servent de rien, si elles ne sont pas observées. L'axiome de Bacon

est aussi vrai dans le monde moral que dans le monde physique : on ne commande à la nature qu'en lui obéissant.

Cette loi du développement naturel de l'homme est donc une loi d'organisme. Les progrès dans la nature ne résultent pas d'une juxtaposition extérieure, mais seulement du produit d'un travail intérieur. Pestalozzi a ainsi pu appeler sa méthode : *eine naturgemæsse Methode*, c'est-à-dire une « méthode conforme à la nature ». Cette loi, on doit la retrouver, intacte et vivante, chaque fois que le développement n'est pas faussé par les préjugés ou les passions des hommes et par les moyens artificiels qu'ils ont adoptés.

La mère apparait au philanthrope zuricois comme le type et le modèle d'une bonne pratique de l'éducation. Que l'instituteur s'applique à continuer l'œuvre qu'elle a si bien commencée dès le berceau. Cette première éducation, que les travaux de Tiedemann, de Preyer, de Bernard Pérez et de tant d'autres ont remise en pleine lumière, est déjà une des pierres angulaires du système de Pestalozzi. Il veut que, dans les premières années, la mère s'emploie à ouvrir l'intelligence et le cœur de son enfant Elle est sa première institutrice, et c'est à elle qu'incombe la grande tâche de développer en lui les premiers germes d'affection, de reconnaissance, de confiance. Tout ce que l'enfant est capable d'apprendre, la mère peut le lui apprendre en lui faisant acquérir par sa propre activité les éléments des connaissances que, plus tard, il ira chercher à l'école. Sans cesse Pestalozzi oppose l'éducation donnée dans la famille (Wohnstube) à celle que l'enfant recevra plus tard à l'école (Schulstube). L'œuvre de l'école doit être la suite naturelle de l'œuvre de la mère. Herbart nous dira plus tard ce que doit être cette base aperceptive ; il la fixera d'une manière précise et montrera comment elle doit être utilisée pour toutes les disciplines du programme.

L'éducation comprend le développement physique, le développement moral et le développement intellectuel.

Pestalozzi a rétabli l'éducation physique dans ses droits et

a soumis le corps à des exercices gradués et appropriés aux divers âges. La gymnastique s'associait au chant et, chaque fois qu'on le pouvait, on mettait les exercices physiques et les chants qui les accompagnaient en relation avec le reste de l'enseignement. Le secrétaire de Pestalozzi, Ramsauer, qui se rappelait avec bonheur les leçons de musique de Buss, comme la plus grande joie de sa vie d'écolier, ajoute que le plaisir était porté au plus haut degré, lorsque le maître de gymnastique, Naef, un vieux soldat, « la bonté même », malgré sa haute et forte stature, sa barbe de vieux Suisse et sa main sévère, se mettait de la partie. « Quand il marchait d'un air troupier à la tête de soixante ou de quatre-vingts élèves, et, avec sa grosse voix, entonnait une chanson suisse, alors il entraînait toute la maison. » Ecole de santé, de joie, de force et de courage donc que la gymnastique dans les instituts pestalozziens !

Quant au développement intellectuel et moral, une idée maîtresse domine tout le système pestalozzien : c'est l'idée de l'intuition. *Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntniss, d. h. jede Erkenntniss muss von der Anschauung ausgehen und auf dieselbe zurückgeführt werden können.* L'intuition est le point de départ de toute connaissance. Elle est la base de toute instruction. Quand l'enfant ne comprend pas, il faut ramener l'objet de la leçon à l'intuition, retourner aux idées sensibles. « Qu'ai-je fait, qui soit mon œuvre personnelle? se demandait Pestalozzi. J'ai posé le principe supérieur qui domine la science de l'éducation, le jour où j'ai reconnu dans l'intuition le principe absolu de toute connaissance. » D'autres l'avaient entrevu ou formulé avant lui, ainsi Rabelais, Coménius, Basedow. Le mérite de Pestalozzi est de l'avoir fait pénétrer définitivement dans la pratique de l'enseignement. « Le grand point, ajoute Pestalozzi, est celui-ci : tout ce qu'on veut apprendre aux enfants doit se présenter spontanément à leur esprit, comme l'expression de la vérité, grâce à leur expérience intuitive, se rattachant à des circonstances

réelles et grâce au souvenir qu'ils en ont conservé (*aperception* chez Herbart). Supprimez ce point de départ, la vérité n'est plus pour eux qu'un joujou ; encore ce joujou, la plupart du temps, est-il mal choisi et leur est-il désagréable. »

L'intuition s'étend aux vérités intellectuelles et aux vérités morales. Elle n'est pas seulement la perception externe des sens. Elle s'applique aux expériences de la conscience interne, aux sentiments, aux émotions, autant qu'aux sensations. « L'intuition, c'est l'impression immédiate que le monde physique et le monde moral produisent sur nos sens extérieurs et intérieurs. » L'intuition, c'est l'expérience personnelle directe. Si les perceptions sensibles doivent servir de fondement à l'éducation intellectuelle, ce sont les perceptions morales, ce sont les sentiments d'amour, de confiance et de reconnaissance développés de bonne heure dans la conscience de l'enfant, qui deviendront le point d'appui, solide et sûr, de son éducation morale. Les faits concrets, l'exercice, l'expérience, l'usage, voilà les conditions de l'éducation sous toutes ses formes, les conditions de la culture morale, autant que de l'évolution intellectuelle. Pas de préceptes, pas de phrases, pas de leçon en bonne et due forme, quand l'exemple suffit. De même que l'enfant parle avant de savoir lire, de même qu'il chante avant de connaître les notes, de même il sera vertueux sans qu'on lui ait parlé de vertu. Pestalozzi pense qu'il suffit d'éveiller les forces latentes de la conscience pour conduire l'humanité à la pratique du bien. « A Stans, dit-il, je n'ai enseigné ni la morale, ni la religion. Je m'efforçais d'éveiller le sentiment de chaque vertu avant d'en prononcer le nom. » C'est là le véritable enseignement éducatif, moral et, disons-le aussi, social. Il n'y en a pas et il ne peut pas y en avoir d'autres, quoi qu'en disent certains novateurs. La manière dont Pestalozzi entend inculquer la notion du bien et du mal, du juste et de l'injuste est une des plus belles innovations de son système.

La méthode *naturelle* du développement de l'intelligence

consiste à remonter aux premières origines de nos connaissances, aux impressions produites sur nos sens par les objets extérieurs, à l'enseignement par l'aspect, par tous les sens, par les choses sensibles en un mot. « Plus nous employons d'organes des sens à rechercher la nature ou les qualités d'un objet, plus la connaissance que nous avons de cet objet est exacte. » Il s'agit de refaire avec les enfants le chemin que chacun fait, placé qu'il est au milieu de cette nature qui agit sur nous et nous fournit les éléments des connaissances. Pestalozzi veut, en s'appuyant sur l'enseignement par les sens, par l'observation et l'expérience, s'élever par induction au jugement, à la comparaison et, de là, à la généralisation. Il s'en explique lui-même dans les *Pestalozzi'sche Blätter*, de Niederer. « Il s'agit de soumettre les formes de tout enseignement aux lois éternelles selon lesquelles l'esprit humain s'élève des intuitions sensibles aux conceptions claires *(von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt)*. J'ai cherché à simplifier, conformément à ces lois, les éléments de toutes les connaissances humaines, et à les disposer en séries psychologiquement enchaînées. »

C'est ce qui fit dire, un jour, au Vaudois Maurice Glayre, membre du Directoire, à qui Pestalozzi voulait faire saisir l'esprit de sa méthode : « *Voulez-vous mécaniser l'éducation?* » Ce fut pour Pestalozzi qui, au reste, ne comprenait pas très bien le français, un trait de lumière. Dans un mémoire adressé à la *Société des amis de l'éducation*, il interprète cette formule en disant : « Je cherche à *psychologiser* et non à mécaniser l'éducation », c'est-à-dire à l'asseoir sur les lois psychologiques de l'acquisition des connaissances.

On voit ici apparaître l'idée des étapes naturelles de la leçon, telle que l'exposera son disciple J.-F. Herbart quelques années plus tard.

L'éducateur fait construire la science ; il la fait inventer et ne la donne pas, ne l'impose pas toute faite. Il recherche les éléments les plus simples de nos connaissances, tels qu'ils

s'offrent à l'attention du petit enfant ; il les lui fait acquérir par l'expérience directe et individuelle, que Pestalozzi appelle intuition ; il les développe par des séries d'exercices progressant par degrés insensibles et dans un enchaînement sans lacune.

Commencer par la notion la plus simple, porter celle-ci avant d'aller plus loin jusqu'à la perfection, marcher ensuite pas à pas, en ajoutant constamment une nouvelle connaissance à celles dont l'enfant est déjà en pleine possession ; réduire tous les moyens d'étude, dans chaque branche, aux premiers éléments ; n'ajouter jamais que peu à peu et par petites doses à ces éléments, de manière à obtenir, d'additions en additions, un progrès continu et sans lacune, telle est la marche de l'enseignement.

Dans la IVme Lettre à Gessner (*Comment Gertrude instruit ses enfants)*, il insiste sur ce point capital de son système : « Apprends donc, premièrement, à classer tes intuitions, à posséder complètement ce qui est simple, avant de passer à ce qui présente quelque complication. Cherche à construire, dans chaque branche d'étude, une échelle graduée de connaissances, où toute notion nouvelle ne soit qu'une addition légère, presque imperceptible, à des notions antérieures, profondément gravées dans ta mémoire et devenues ineffaçables ».

« Que tous les faits qui appartiennent au même ordre d'idées s'enchaînent exactement dans ton esprit, comme ils sont réellement enchaînés dans la nature. Subordonne les points accessoires aux points essentiels, et, en particulier, les impressions transmises par l'éducation aux impressions données par la nature et la réalité. »

Il doit y avoir, pour chaque branche du savoir, des séries d'exercices dont le point de départ soit à la portée de tous (intuition) et dont l'enchaînement régulier (gradation), mettant les facultés de l'enfant toujours en œuvre, sans les épuiser ni même les fatiguer, contribue à un progrès continu, facile et attrayant.

L'émiettement, le morcellement est fâcheux dans l'enseignement ; juxtaposer sans ordre des notions incohérentes qu n'ont aucun lien les unes avec les autres, comme les pièces mal jointes d'une mosaïque mal agencée, l'est tout autant. Il faut aux connaissances un point d'appui, c'est l'intuition ; il leur faut aussi un enchaînement et un ordre de développement. Les notions diverses dont se compose l'instruction élémentaire seront offertes à l'enfant par *séries continues et sans lacunes.* En procédant ainsi, on suit l'ordre de la nature. Or la nature veut qu'on aille, non du simple au composé, — ce qui est une formule équivoque et des plus contestables, — mais de ce qui est proche à ce qui est éloigné. L'observation de l'enfant doit rayonner de ce qu'il touche, de ce qu'il voit autour de lui : « La connaissance commence autour de l'homme et de là s'étend concentriquement ».

A l'aide de ce que l'enfant a acquis, de ce qu'il sait, à l'aide des notions préexistantes, le maître avance, éclaire sa marche et pousse ses investigations plus loin.

Pestalozzi a recours à une image charmante pour montrer que dans l'enseignement le point de départ est l'essentiel et qu'il faut, à chaque pas, tenir compte de l'expérience enfantine. S'adressant à Krüsi, il lui disait : Comment se peut-il que vous n'ayez pas encore fait la simple réflexion suivante : pour que l'autour et l'aigle eux-mêmes prennent des œufs aux autres oiseaux, il faut d'abord que ceux-ci en aient déposé dans leurs nids ».

Cela dit, il sera plus facile de comprendre les propositions suivantes qui, aux yeux de quelques disciples de Pestalozzi, semblent résumer tout le système du maître :

1° *Il veut donner à l'esprit une culture intensive et non pas seulement extensive, le fortifier et non pas seulement le meubler*

Ce qui importe, c'est moins la dose plus ou moins forte de savoir, les connaissances positives, que le développement des facultés, fortifiées, agrandies par l'exercice.

2° *Il rattache tout son enseignement à l'étude du langage.*

Autrement dit, il place le langage à côté de l'observation réelle de la nature. Les mots ne doivent pas précéder les idées. Ils les accompagnent pour les fixer. Ils ne les donnent point. Les mots sans les idées n'ont aucune valeur. Ils sont même dangereux, en ce que l'enfant peut les joindre à des idées auxquelles ils n'appartiennent pas. L'enfant doit être exercé à exprimer clairement par la parole chacune des idées qui résultent de ses impressions. C'est pourquoi Pestalozzi meuble la mémoire des enfants d'explications simples sur des objets matériels et leur apprend à décrire ce qui les entoure, à se rendre compte de leurs perceptions.

3° *Il cherche à fournir à l'esprit, pour toutes ses opérations, des données, des formules ou rubriques ou bien des idées-mères.*

C'est-à-dire que dans chaque objet d'étude, il cherche les points fondamentaux, les idées générales, principales, qui dominent les matières d'enseignement. Ces idées-mères consistent en indications générales sur la géographie, l'histoire, les sciences naturelles, etc. C'est à elles qu'appartiennent également les sentences qui sont d'abord confiées simplement à la mémoire comme des maximes pratiques. Leur portée, leurs applications et leurs conséquences se dégagent peu à peu; elles se gravent ainsi bien plus profondément dans l'esprit et leur vérité n'en est que mieux démontrée.

4° *Il veut simplifier le mécanisme de l'enseignement et de l'étude.*

Les notions qu'il admet dans ses livres d'enseignement et qu'il veut communiquer par eux à l'enfance doivent être simples pour que toutes les mères et, plus tard, tous les instituteurs soient capables, étant donné un minimun d'aptitude, de les comprendre, de les énoncer, de les expliquer et de les grouper. Pestalozzi entend ainsi faciliter la tâche de la mère et des éducateurs. On remarquera ici l'analogie des idées de Pestalozzi avec celles du Français Jacotot.

5° Le cinquième principe découle du quatrième : *Il veut populariser la science.*

« Ce résultat sera obtenu par la création de livres d'enseignement qui renferment déjà les principes essentiels de la science, présentés en des termes et en des phrases bien choisis et qui fournissent, en quelque sorte, les blocs de pierre dont l'assemblage formera facilement plus tard la voûte de l'édifice. » Ces livres se vendront à bas prix. Ils seront courts et complets. Ils se feront suite les uns aux autres, et leur ensemble formera un tout; mais, en même temps, chacun d'eux aura son existence propre et pourra être publié séparément. Dans le même but, des cartes géographiques, des figures de géométrie, etc., seront multipliées par la gravure et vendues au plus bas prix possible.

Ce qu'il veut obtenir avant tout, c'est que l'instituteur doué d'un minimum de capacité non seulement n'exerce plus une action nuisible, mais fasse lui-même des progrès et puisse donner la même instruction à beaucoup d'enfants à la fois.

Les cinq propositions qui précèdent ne constituent pas, à vrai dire, un résumé complet de sa doctrine. Elles sont subordonnées aux vues fondamentales qui les ont inspirées. Il faut donc pénétrer encore plus avant dans le système.

Pour arriver à la connaissance d'un objet quelconque, il faut en étudier les diverses propriétés. Ces propriétés n'ont pas toutes la même valeur : il y en a de principales et de secondaires. L'étude des qualités secondaires doit être subordonnée à celle des propriétés essentielles. Pestalozzi estime que trois qualités, auxquelles se subordonnent toutes les autres, sont essentielles à tous les objets. C'est dans *Comment Gertrude instruit ses enfants* qu'il s'en explique :

« Un jour, après de longs efforts pour atteindre mon but, ou plutôt au milieu de mes rêveries vagabondes sur ce sujet, j'en vins à me demander tout simplement quelle est et quelle doit être, dans chaque cas particulier, la manière de procéder d'un homme cultivé qui veut analyser convenablement et éclaircir peu à peu un sujet quelconque, obscur et compliqué à ses yeux.

En pareil cas, il devra toujours diriger son attention sur les trois points suivants :

1° Combien d'objets a-t-il sous les yeux et de combien de sortes ?

2° Quelle apparence ont-ils ? quelle est leur *forme*, leur contour ?

3° Comment se nomment-ils ? comment peut-on se représenter chacun d'eux par un son, par un mot ? »

Pestalozzi conclut de là que l'étude du *nombre*, de la *forme* et de la *langue*, à laquelle correspondent trois facultés principales (la faculté de compter, celle de mesurer, et celle de se graver dans l'intelligence par la parole les noms des objets connus) sont les branches fondamentales de l'enseignement élémentaire.

L'arithmétique, le calcul, découlent de l'étude du nombre.

L'art de mesurer ou la géométrie, le dessin, l'écriture, — qui n'est, surtout au début, qu'une forme particulière du dessin, — et les travaux manuels découlent de l'étude de la forme.

L'étude de la langue enfin se divise en trois parties : la prononciation, à laquelle se rattache le chant, le vocabulaire et la langue proprement dite.

On reconnut bientôt que plusieurs branches d'enseignement ne trouvaient que difficilement leur place dans le cadre un peu étroit imaginé par Pestalozzi ; ainsi la religion, les branches dites « réales » (géographie locale et géographie universelle, histoire, sciences naturelles). C'est pourquoi cette conception des objets d'enseignement a été reconnue insuffisante et depuis abandonnée.

* * *

Il nous reste à entrer dans quelques détails de la didactique spéciale, à montrer comment, appliquant sa méthode aux diverses branches, Pestalozzi a transformé l'enseigne-

ment de la langue, du calcul, de la géométrie, du dessin, de l'écriture, de la géographie, des sciences naturelles, du chant et de la gymnastique.

Exercices d'intuition et de langage. — On les a appelés plus tard *leçons de choses*. Ils apprennent à l'enfant à observer et à parler. L'enfant examine les objets qui l'entourent pour en acquérir des notions distinctes; il reproduit ses idées par la parole. Ainsi sa pensée s'exerce sur des choses connues; les mots et les phrases, corrigés s'il le faut, viennent de lui et expriment sa propre pensée. On passe en revue les objets dont les noms ont été appris dans le vocabulaire et qui se rapportent à l'histoire naturelle, à la géographie, à l'histoire. La reproduction par écrit des idées acquises conduit à l'étude de l'orthographe, de la grammaire et de la rédaction.

Il y a lieu ici de relever une conception erronée de la langue. Pour Pestalozzi, cette dernière est une propriété des choses et, comme telle, une des sources de nos idées. Il y a là erreur. C'est le mérite de Herbart et de ses disciples d'avoir assigné à la langue sa véritable place dans le programme des études. La langue est le moyen par lequel nous exprimons nos idées et les transmettons. Elle doit venir après l'étude des choses, puisqu'elle sert à les exprimer. Hors des choses, la langue ne nous apprend rien. Faite de signes conventionnels appelés mots, elle ne doit pas être ce pur verbiage contre lequel Pestalozzi lui-même s'est élevé à si juste titre. Pestalozzi n'a pas placé la langue dans son véritable cadre. Il ne l'a pas assez considérée comme une branche qui accompagne toutes les autres, qui a besoin de leur appui, mais qui ne les absorbe pas. Pestalozzi a raison quand il dit que la fin dernière du langage est d'élever les hommes d'intuitions obscures à des notions précises. Les moyens qu'il emploie pour nous mener à ce but sont plus discutables. Le nombre, la forme et le nom sont loin d'ailleurs d'être des propriétés universelles de tous les objets. Il est, par exemple, assez malaisé de dire quel est le nombre de l'air, de l'eau, la forme du miel, de la chaleur, etc.

Malgré ces quelques critiques, la réforme tentée par Pestalozzi a ouvert les voies à une pédagogie nouvelle, à une transformation profonde de la science de l'éducation. L'éducateur zuricois a montré que le langage est un art, un art d'une immense portée, ou plutôt que c'est le résumé de tous les arts conquis par le genre humain. Pestalozzi prétend que si le peuple chrétien de l'Europe est tombé si bas, c'est que, depuis plus d'un siècle, dans les écoles populaires, on a donné à des mots vides une telle importance pour l'esprit humain qu'on a détruit en lui, non seulement l'attention aux impressions de la nature, mais jusqu'à la faculté même de recevoir ces impressions.

La notion du *nombre* est fournie par le *calcul intuitif*. Idée d'unité, de pluralité, des nombres et de leurs rapports, tel est le champ où le calcul s'exerce.

« Dans la première partie de l'arithmétique, où il s'agit d'augmentation et de diminution d'unités entières, le nombre *un* doit être envisagé comme l'élément initial de tout calcul, comme la base de l'art de l'intuition pour toutes les transformations des nombres. Toute l'arithmétique se réduit à l'addition et à la soustraction de plusieurs unités. Son principe fondamental réside dans la formule : *Un et un font deux, un de deux reste un.* » Pour avoir une idée exacte des nombres et de leurs rapports, il faut que cette idée soit d'abord concrète et s'applique à des objets matériels. Pestalozzi se sert aussi du *tableau d'épellation* pour l'étude du calcul. Chacune des tablettes qui s'y trouvent représente une unité, et, en même temps que l'enfant apprend à connaître les lettres, on commence à lui donner une idée du rapport des nombres. Pour les fractions, Pestalozzi avait recours au *carré*, qui permet de représenter à la vue et indéfiniment les différentes fractions considérées tantôt comme parties d'un tout, tantôt comme unités indépendantes et entières, de telle sorte que l'enfant voit de ses yeux les divers rapports d'une fraction relativement au tout, avec autant d'exactitude et de précision qu'il a

vu, par exemple, dans la méthode appliquée à l'étude des entiers, le nombre *un* contenu trois fois dans le nombre trois. Le carré seul permet d'établir ces rapports des parties de l'unité ou fractions. Pestalozzi a ainsi imaginé un tableau intuitif des fractions, qui comprend onze rangées, composées chacune de dix carrés. Les carrés de la première rangée sont entiers, ceux de la seconde sont partagés en deux parties égales, ceux de la troisième en trois, etc., jusqu'à dix.

A ce tableau, qui ne présente que des divisions simples, en succède un second, où ces divisions intuitives sont divisées, à leur tour, dans la progression suivante : les carrés qui étaient partagés dans le premier tableau en deux parties égales, le sont ici en 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20 parties, ceux de la rangée suivante, en 3, 6, 9, etc. C'est l'*A B C du calcul,* comme il aura recours à l'*A B C de l'intuition* pour l'étude des formes de mesure.

Grâce à l'emploi des tableaux de calcul, l'enfant s'assimile les rapports réels des nombres entiers et des nombres fractionnaires avec une puissance qui lui facilite les opérations sur les fractions, comme le tableau des unités facilite les opérations sur les nombres entiers. L'expérience a prouvé que la méthode de Pestalozzi était excellente. Dans ses institutions, le calcul était poussé très loin. On y mettait les enfants à l'école du raisonnement et on en bannissait tout travail de pure mémoire, routinier et machinal.

Un élément d'instruction important réside dans la *forme.* Cette étude suppose un *A B C de l'intuition,* c'est-à-dire une méthode qui simplifie et précise les règles du mesurage par le classement exact de toutes les différences de forme qui se révèlent dans l'intuition. Cet *A B C de l'intuition* consiste dans la division du carré en parties égales constituant des mesures précises. On commence par l'étude des lignes, par des exercices graphiques, sans règle ni compas, à main levée, qui servent à la fois de préparation au dessin linéaire, à la géométrie élémentaire et à l'écriture. Pestalozzi appelait *rapport des*

formes ou *intuition des formes* les exercices graphiques servant de préparation à la géométrie. Cet enseignement a été très développé dans les écoles où les principes herbartiens sont appliqués aujourd'hui et nombreux sont les manuels allemands intitulés *Formenlehre*. Dans les leçons de choses et de géographie locale, l'enfant est d'abord exercé à faire du mesurage au coup d'œil (tachymétrie), au pas, en marchant, puis il distingue les lignes verticales, horizontales, obliques, parallèles, les angles droits, aigus et obtus, les différentes espèces de triangles, de quadrilatères, etc. Insensiblement, ces exercices conduisent aux premiers théorèmes de la géométrie raisonnée. Ils en sont la base aperceptive. L'enfant les aborde avec d'autant plus de plaisir qu'il trouve lui-même la plupart des démonstrations.

Suivant Pestalozzi, le *dessin* est l'art de se représenter et de reproduire exactement, par l'observation d'un objet quelconque et au moyen de lignes semblables, le contour de cet objet et les caractères qu'il renferme. Là, l'enfant est appelé à apprécier à l'œil les longueurs relatives et l'inclinaison des lignes droites et à en tracer des assemblages sur des indications données. Il ne se borne pas à copier un modèle, il observe, compare, raisonne et exerce tout à la fois l'œil, la main, l'esprit d'invention et le goût.

L'*écriture* n'est qu'une sorte de dessin linéaire particulier; mais l'enfant dessine avant d'écrire : l'écriture suit le dessin; Elle enlève à la main sa légèreté en l'acccoutumant à tracer uniquement certains traits : au reste, elle n'arrête pas longtemps celui dont la main et le coup d'œil sont exercés.

En fidèle disciple de Rousseau, Pestalozzi donne une impulsion nouvelle à la *géographie*, qui commence par l'étude du sol sur lequel l'enfant vit. Il inaugure un enseignement nouveau, celui de la *géographie locale* qui consiste à faire observer à l'élève le petit coin de terre qu'il habite, la « petite patrie », non point sur la carte, mais sur le terrain même. C'est l'enfant qui dessine le premier croquis de son lieu natal.

Il le corrige si, après une nouvelle visite, il reconnaît les erreurs d'un premier essai. Une fois familiarisé avec les signes conventionnels de la cartographie, il passe à l'étude de la carte et il en a alors la claire intelligence. Dans ses *Souvenirs racontés à mes petits enfants*, Louis Vulliemin raconte comment procédait le maître, à Yverdon :

« Les premiers éléments de la géométrie nous étaient enseignés sur le terrain. On commençait à diriger notre promenade vers une vallée resserrée des environs d'Yverdon, celle où coule le Buron. On nous la faisait contempler dans son ensemble et dans ses détails, jusqu'à ce que nous en eussions l'intuition juste et complète. Alors on nous invitait à faire chacun notre provision d'une argile qui reposait en couches dans un des flancs du vallon, et nous en remplissions de grands paniers que nous avions apportés pour cet usage. De retour au château, on nous partageait de longues tables, et on nous laissait, chacun sur la part qui lui en était échue, reproduire en relief le vallon dont nous venions de faire l'étude. Les jours suivants, nouvelles promenades, nouvelles explorations, faites d'un point de vue toujours plus élevé, et, à chaque fois, nouvelle extension donnée à notre travail. Nous poursuivîmes ainsi jusqu'à ce que nous eûmes achevé l'étude du bassin d'Yverdon ; que, du haut du Montéla qui le domine tout entier, nous l'eûmes embrassé dans son ensemble et que nous eûmes terminé notre relief. Alors, mais alors seulement, nous passâmes du relief à la carte géographique, devant laquelle nous n'arrivâmes qu'après en avoir acquis l'intelligence. »

La géographie locale ainsi comprise n'est pas à proprement parler de la géographie. Elle touche à tout et se trouve, dès le premier jour, unie à d'autres sciences auxquelles elle sert de préparation : histoire naturelle (soit botanique, zoologie, géologie locale), agriculture, histoire locale, etc.

Le *chant* et la *gymnastique*, nous l'avons vu, avaient une large place dans le système de Pestalozzi. L'enfant apprend à

chanter, comme il apprend à parler, c'est-à-dire par simple intuition, par audition. Les enfants imitaient les mélodies populaires avec un extrême plaisir. La notation musicale ne venait qu'après. Elle marquait le passage du concret à l'abstrait. Souvent la gymnastique était unie au chant. Les exercices physiques, au reste, étaient soumis à une gradation étroite et serrée.



Fig. 52. — Monument de Pestalozzi à Yverdon.

Dans tout enseignement, quelque but qu'on se propose, quelle que puisse être la doctrine religieuse ou morale dans laquelle on veut élever les enfants, il faut toujours prendre pour point de départ l'état de leurs pensées et de leurs sentiments, selon cet axiome que « pour conduire quelqu'un, n'importe où, il faut d'abord le prendre où il est ». Autrement dit, il s'agit de faire appel à ce qui est donné d'avance, à ce qui peut être supposé connu. Le praticien voit d'abord sur quel terrain il peut s'aventurer, et, pour cela, il fait rendre compte aux élèves de ce qu'ils peuvent déjà connaître sur tel ou tel sujet. Puis il peut rectifier, compléter, éclairer la marche des élèves et

les amener par des questions simples à faire naître dans leur esprit l'idée qui doit y entrer.

Loin de nous le livre, la lettre, le mot. C'est par les choses elles-mêmes qu'il faut instruire, exercer les forces intellectuelles. Mettons l'enfant en face des choses. « Ne le jetez pas dans le labyrinthe des mots, avant d'avoir formé son esprit par la connaissances des réalités. » C'est une bien grave faute que de présenter à l'enfant, dès le début de ses études, des notions abstraites et générales, qui ne correspondent à rien dans son expérience. Comment lui parler des fleuves, des océans, des montagnes, sans lui avoir fait observer d'abord le ruisseau, l'étang ou le lac, la colline qui se trouve dans son voisinage ? Comment lui apprendre les grands mots de charité, de devoir et de vertu, sans avoir au préalable éveillé dans son cœur les sentiments moraux, par des expériences tirées de la vie de tous les jours ? On édifie ainsi sur le sable, et l'on jette la semence sur un champ non labouré. L'enseignement prend racine dans le champ d'expérience de l'enfant.

Pestalozzi ne cesse de répéter que le maître bavard (il emploie pour désigner le verbiage des termes intraduisibles en français *(die Zungendrescherei, das Maulbrauchen)* est la plaie des classes. « Qu'il apprenne donc à se taire afin que l'enfant apprenne à parler. » Fermons les écoles où le maître seul agit, ou bien le livre. Ouvrons, en revanche, celles où l'enfant, convié à faire emploi de ses forces, à user de ses sens et à exercer sa conscience, trouvera en lui-même le principe de son activité et de son développement progressif. Plus de lectures paresseuses, de longues récitations machinales, de classes endormies où un maître routinier dicte ou expose sa science à de pauvres patients. L'école vraie est celle où tout le monde agit : les élèves comme le maître. L'action, source du bonheur dans la vie, est aussi la condition du progrès dans l'école. Enseigner, c'est comme qui dirait provoquer l'esprit de l'enfant. Une fois mis sur la voie, il suffit de sti-

muler l'élève, de le ramener au bon chemin s'il s'égare, en lui laissant la joie de trouver en lui-même et par lui-même ce qu'on lui demande. Point d'état passif; l'enfant, pour apprendre, doit toujours être actif. Il n'apprend que par ses propres impressions et non pas par les mots; donc, point d'enseignement imposé *ex professo,* quand l'élève peut créer et inventer lui-même. La grande excitatrice de l'esprit restera toujours la parole vivante du maître. Celui qui possède l'art de faire créer par ses élèves, sous l'excitation immédiate de sa parole, la science qu'il enseigne, celui qui provoque l'activité par des questions verbales habilement posées; celui qui fait de l'élève l'acteur principal dans ce voyage d'exploration qu'on nomme l'enseignement et non plus l'être passif, considéré comme une sorte de récipient, dans lequel on verserait la science à dose plus ou moins forte, celui qui fera de l'élève l'artisan de son propre savoir, « le forgeron de son bonheur », suivant l'expression de Pestalozzi, celui-là sera un disciple du maître.

C'est ainsi que Pestalozzi a conçu l'art d'enseigner. On peut se demander s'il en existe un autre. Cette méthode est indépendante des dogmes et des systèmes philosophiques. Elle est conforme au développement naturel de l'enfant. Elle est, comme disait Pestalozzi, une libératrice de l'esprit. C'est pourquoi elle restera éternelle. Retourner à Pestalozzi, c'est encore progresser. Au service de cette instruction éducative, il a mis une âme noble, élevée, un cœur ardent, une abnégation sans pareille. « Tout pour les autres, rien pour lui », telle fut sa devise. Aucun maître ne se fit aimer autant que lui. « Nous l'aimions, déclare un de ses élèves, nous l'aimions tous, parce que nous savions que tous il nous aimait. » Intelligence, sensibilité et volonté, il a tout mis en œuvre dans cette affaire complexe de l'éducation. Il est, parmi les nombreux éducateurs, celui dont l'influence a été la plus profonde et la plus pénétrante; créateur de l'école nouvelle, il doit être célébré à l'égal d'un héros, presque d'un saint, cet

homme qui n'a vécu que pour les autres. Son œuvre est immortelle.

Près de quatre-vingts ans, en effet, se sont écoulés depuis que sa dépouille mortelle a été mise en terre devant l'école de Birr et, aujourd'hui, le monde ne connaît qu'un Pestalozzi, le pionnier de l'école moderne, qui a ouvert à l'éducation tant de voies nouvelles où il ne nous reste plus qu'à marcher. Son nom a pénétré dans toutes les parties du monde; partout où les pays civilisés ont dressé un autel à l'école populaire, on ne le prononce qu'avec respect et reconnaissance. Le philanthrope de Neuhof est donné en exemple à la jeunesse et aux futurs éducateurs comme l'incarnation de l'obéissance au devoir, du dévouement, de la charité, de l'abnégation et du don de soi-même. Huit décades nous séparent déjà de l'époque de sa mort et ceux qui ont pour mission d'élever les jeunes générations se réunissent aujourd'hui encore par milliers sous l'égide de l'humble et modeste régé-



Fig. 53. — Monument de Pestalozzi à Zurich.

nérateur de l'école du peuple. C'est par centaines que l'on compte les associations et fondations qui se réclament du nom de Pestalozzi. Animée de l'esprit pestalozzien, notre époque opère un véritable sauvetage de l'enfance. Le corps enseignant est toujours mieux préparé à sa tâche. Dans des bâtiments scolaires mieux appropriés à leur but, l'enfant du pauvre jouit du même enseignement que l'enfant du riche. Des moyens d'enseignement bien compris facilitent l'étude. On s'occupe avec sollicitude de l'enfance abandonnée. On organise des écoles enfantines d'après les principes de Frœbel, le plus grand disciple de Pestalozzi. On ouvre des crèches aux enfants pauvres, des classes gardiennes où ils trouvent un refuge, des classes spéciales aux arriérés. On hospitalise les épileptiques dans des asiles. On envoie les enfants débiles dans les colonies de vacances, cette œuvre du grand air, et aux bains scolaires, cette œuvre de la grande eau. Les cuisines scolaires procurent aux nécessiteux nourriture et même vêtements. Les aveugles et les sourds-muets ont à leur disposition des établissements de bienfaisance, orphelinats, hospices, asiles, etc. C'est l'esprit et l'amour de Pestalozzi qui se perpétuent dans toutes ces créations.

Aussi conçoit-on qu'envisageant cette vie et cette œuvre dans leur ensemble, un pédagogue allemand ait pu s'écrier : *Pestalozzi pour toujours!* Oui, Pestalozzi pour toujours, dirons-nous après lui, à la condition qu'on l'étudie dans Herbart, suivant la recommandation d'un autre homme d'école d'outre-Rhin, le docteur Mager. C'est ce que nous ferons dans un prochain chapitre.

CHAPITRE XIX

Le Père Girard.

Le **Père Girard**, mort il y a plus d'un demi-siècle, est le premier philosophe de l'éducation de notre pays, après ou avec Pestalozzi. Sa mémoire n'a fait que grandir au cours des années, car son œuvre considérable a exercé et exerce encore une influence bienfaisante sur nos écoles.

1. La vie du Père Girard.

La famille Girard est originaire de la Savoie. Vers le milieu du XVII[me] siècle, l'aïeul du père Girard, Jacques, marchand drapier, quitta le val d'Abondance pour se fixer à Fribourg, en Suisse. Jean-François, le troisième fils de Jacques, épousa une patricienne, Marie de Landerset, femme d'une rare distinction. Il en eut quinze enfants. Jean était le cinquième.

Jean-Baptiste-Melchior-Gaspard-Balthasar naquit le 17 dé-

cembre 1765, comme il le dit dans ses *Souvenirs*[1]. La mère de Jean Girard — il ne prit le nom de Grégoire que le jour où il entra dans l'ordre des Cordeliers — femme remarquable par les dons du cœur autant que par ceux de l'esprit, exerça une influence décisive sur la vie, les idées et les doctrines du futur pédagogue. L'anecdote de *la femme de Morat*, qu'il nous raconte lui-même dans ses *Souvenirs*, en est la meilleure preuve : Une bonne femme protestante du Vully apportait tous les samedis les légumes dans la maison Girard et ne manquait jamais de garder quelque fruit ou quelque friandise pour le petit Jean qu'elle avait pris en affection. Un jour que le précepteur de la famille Girard expliquait le catéchisme, il en vint à cette phrase : *Je suis de la religion catholique, apostolique et romaine, hors de laquelle il n'y a point de salut.* — Et la femme de Morat, demanda le petit Jean ? — Damnée comme les autres. — Pourquoi donc ? — Parce qu'elle est protestante. — Je ne veux pas qu'elle soit damnée. — Si vous ne voulez pas le croire, vous serez damné vous-même. L'élève fondit en larmes et alla trouver sa mère. « Ne pleure pas, *ton précepteur n'est qu'un âne, le bon Dieu ne damne pas les bonnes gens.* » Girard appelait plus tard cette façon de penser : la théologie de sa mère. « Le bon Dieu ! disait-il, les bonnes gens ! Tout l'Evangile est dans ces paroles. Avec un bon cœur, on les comprend, la tête seule n'y entend rien. » Le respect des convictions religieuses d'autrui devait être plus tard un des traits distinctifs du moine fribourgeois. L'apôtre de la tolérance avait puisé ces dispositions dans les exemples et les leçons inoubliables de sa mère.

Après avoir terminé sa classe de rhétorique au collège Saint-Michel, dirigé depuis deux siècles par les Jésuites, il entra dans l'ordre des Cordeliers ou Franciscains, dont tous

[1] *Quelques souvenirs de ma vie avec quelques réflexions.* Une partie de ces *Souvenirs*, malheureusement inachevés, a paru en 1852 dans l'*Emulation nouvelle*, de Fribourg, par les soins d'Alexandre Daguet, élève et biographe du Père Girard.

les grands noms du passé, de saint François à Roger Bacon et à Ximénès, hantaient son imagination ardente.

A peine au couvent, il fut envoyé à Lucerne pour y accomplir son noviciat. Il y poursuivit ses études de latin, de grec et se mit à l'allemand, qu'il devait plus tard parler et écrire aussi purement que le français. Après un séjour de quelques mois à Fribourg, il fut envoyé dans les couvents que dirigeaient les Franciscains à Offenbourg, près de Strasbourg, à Ueberlingen, sur le lac de Constance et enfin à Wurzbourg en Franconie. Il fit là de sérieuses études philosophiques et théologiques au milieu des Cordeliers, dont les professeurs rivalisaient de zèle et de savoir avec ceux de l'Université. Son séjour en Franconie eut une influence décisive sur son développement. Il le reconnaît à diverses reprises, entre autres quand il écrit à son ami Henri de Wessenberg : « C'est en Allemagne que j'ai fait mon éducation[1] ».

Ses études achevées, Grégoire Girard rentra en Suisse en passant par l'Odenwald, Spire, Mannheim et Bâle. De retour à Fribourg, il fut admis au sacerdoce ; il est dès lors le Père Grégoire.

Nous le trouvons ensuite à Soleure et à Ueberlingen, puis de nouveau à Fribourg (1789).

Il passe dix ans dans le cloître de sa ville natale enseignant la philosophie aux religieux de son ordre, pour fonctionner ensuite comme prédicateur ordinaire. Ici se terminent les années de jeunesse et d'études du Père Girard.

Imbu des idées de Kant qui lui apparaissaient comme la plus sérieuse démonstration du devoir, il écrivit son *Projet d'éducation pour toute l'Helvétie*, en réponse à un appel adressé à tous les hommes d'étude par Albert Stapfer, ministre des Arts et des Sciences sous le gouvernement unitaire du Directoire. Le noble et clairvoyant Stapfer, le protecteur et l'ami de Pestalozzi, une des plus grandes figures de l'histoire

[1] In Deutschland habe ich meine Bildung erhalten.

suisse, fut frappé des vues excellentes du cordelier fribourgeois. Occupé précisément à créer dans les cantons l'institution des Conseils d'éducation, qui existent encore aujourd'hui à Zurich, St-Gall, Lucerne, etc., Stapfer appela auprès de lui le Père Girard et le fit nommer par le Directoire aumônier du gouvernement, à Berne. Dans cette position difficile et délicate, le Père Girard, par son esprit de tolérance et de profonde charité, s'acquit l'estime de tous, des protestants comme des catholiques. Un témoignage précieux lui a été rendu par M[me] de May, dont il parle dans ses *Souvenirs* et qui disait un jour au chanoine Fontaine : « Je ne connais personne d'aussi dangereux pour nous autres protestants que le Père Girard ; il fait respecter la religion que tant d'autres ne savent que faire haïr ».

Le Père Girard entra en rapports avec Pestalozzi dont l'école de Berthoud excitait à un haut degré son enthousiasme. Il visita cette école en compagnie du chanoine Fontaine qui cherchait à se rendre compte des résultats de la méthode pestalozzienne. Au moment où, sous l'influence des idées de l'éducateur de Berthoud, il allait donner un nouveau développement à l'école catholique qu'il avait fondée dans la ville fédérale, il se voit rappeler dans sa ville natale pour y prendre la direction des petites écoles ou écoles primaires, dont la Municipalité venait de confier la direction aux Franciscains. Les Augustins, de leur côté, se chargeaient d'instruire la jeunesse allemande de la basse ville.

C'était en octobre 1804. A partir de ce moment commence la carrière pédagogique du Père Girard. Les écoles de Fribourg étaient dans un état déplorable et la tâche était grande. L'ancien curé de Berne était capable de la mener à bien, car, comme le dit un de ses biographes et admirateurs, Ernest Naville, « il serait difficile de se représenter un homme dont la nature fût plus complètement en harmonie avec sa tâche. » Le 2 novembre déjà, le Père Girard commençait ses leçons. Attiré par le premier âge, il demande à enseigner aux plus

jeunes élèves et laisse les plus avancés au Père Marchand et à un instituteur laïque. Doué d'un grand talent administratif, Girard organise des services scolaires complets et déploie une activité incroyable. Il accepte et porte le titre de préfet des études, de 1807 à 1823. Placé ainsi à la tête de toutes les écoles communales, il commence par faire décréter l'instruction obligatoire, forme tout un personnel enseignant, fait construire des locaux dont il élabore lui-même les plans, donne de nombreuses leçons et compose des manuels, des tableaux de lecture et d'orthographe, un livre de calcul et un livre de lecture : « Histoire des arts mécaniques », le tout à l'usage de ses élèves. Le nombre des écoliers monte de quarante à trois cents, puis à quatre cents. « C'est que le Père Girard est l'ami des pauvres et des faibles, l'homme de la chaumière et de la veuve. Il prêche de conduite et d'exemple comme de bouche, et sa vie entière est une haute leçon de vertu et d'amour. »

Forcé de donner des leçons à un grand nombre d'enfants en même temps et ne pouvant avoir des auxiliaires payés, il en trouve de gratuits dans les moniteurs qu'il façonne lui-même. Il crée ainsi à Fribourg des classes d'enseignement mutuel qui, répandues ensuite dans d'autres cantons de la Suisse française, en Italie, en France et en Espagne, sous le nom de « Girardines », portèrent le nom du cordelier fribourgeois au-delà des limites de son propre pays. C'est l'époque la plus brillante de sa vie. L'école de Fribourg devient bientôt aussi célèbre que celle de Pestalozzi à Yverdon, ou celle de Fellenberg à Hofwyl. On voit affluer des visiteurs de marque. C'est, entre autres, le docteur écossais Bell, Niederer, le collaborateur de Pestalozzi, puis Pestalozzi lui-même, qui, parlant de Girard, disait à l'archidiacre Fontaine : « Votre Girard opère des miracles; avec de la boue il fait de l'or ».

Une transformation profonde s'était opérée dans les mœurs de la jeunesse de la ville. Nous en trouvons un témoignage dans l'*Education publique*, l'ouvrage de F.-L. Naville, disciple

du Père Girard : « Il avait formé une jeunesse telle peut-être qu'aucune autre ville du monde n'en pouvait offrir de semblable. Ce n'était pas sans un attendrissement profond que les amis de l'humanité contemplaient un spectacle si nouveau et si touchant. Cette classe ignorante, grossière, pleine de



FIG. 54. — Le Père Girard.

préjugés qui fourmille partout, ne se rencontrait plus à Fribourg... La jeunesse y développait des grâces et une aimable activité, qu'un ton, des propos et des manières désagréables ne déparaient jamais. Si, voyant venir des enfants couverts de haillons, vous vous approchiez d'eux, croyant avoir affaire à de petits polissons, vous étiez tout surpris qu'ils vous répondissent avec politesse, avec jugement et avec cet accent qui respire des mœurs honnêtes et une éducation soignée ».

Divers événements devaient encore faire grandir la renommée du Père Girard. En 1809, la Diète suisse, sous la présidence du landamman d'Affry, ce magistrat intègre et éclairé qui protégea l'œuvre du cordelier envers et contre tous, décida de procéder à une enquête officielle sur l'Institut d'Yverdon. Niederer et Schmid, deux des principaux collaborateurs de Pestalozzi, insistaient pour que cette inspection eût lieu. Il s'agissait de répondre aux détracteurs de Pestalozzi, entre autres à Charles-Louis de Haller, professeur à Berne, et de montrer que la méthode suivie à Yverdon valait mieux que ne le prétendaient certains esprits. La décision de la Diète était motivée par « le désir de donner une marque d'estime à l'homme qui, dans le cours de sa vie laborieuse, avait sacrifié ses intérêts personnels à ceux de l'humanité ». Le Père Girard, le mathématicien Trechsel, de Berne, et le magistrat Abel Merian, de Bâle, furent chargés de cette mission. Les commissaires passèrent près de six jours à Yverdon. Schmid, ce Méphistophélès pédagogique, se montra au cours de l'enquête sous son véritable jour. Dans un entretien où Pestalozzi développait à ses visiteurs ses vues sur l'éducation, le père Girard se sentit tiré par le pan de son habit. C'était Schmid qui lui dit en allemand : « Comment pouvez-vous écouter ce vieux fou, il radote ![1] »

Le Père Girard fut chargé de rédiger le rapport qui devait être ensuite traduit en allemand par le bâlois Bernard Huber, sous la surveillance de Trechsel. Ce travail volumineux, délicat et difficile, prit de longs mois au cordelier, qui, à deux reprises, tomba malade. Le rapport devait présenter un tableau de l'Institut, parler de son esprit, de son mérite et du parti que l'on en pourrait tirer pour l'instruction publique. Dans un langage à la fois sobre et original, Girard s'étend longuement sur ces diverses questions. Il constate avec douleur que l'entente n'existe plus entre Pestalozzi et ses colla-

[1] Wie könnt ihr mit diesem alten Narr reden, er faselt.

borateurs, que l'institution d'Yverdon n'est plus, comme auparavant Berthoud, le modèle d'une école populaire, mais une sorte de « Babel encyclopédique » où l'on enseigne un peu tout, sans plan d'ensemble ni organisation serrée. Au point de vue de la préparation des maîtres, les commissaires déclarent n'avoir trouvé à Yverdon qu'*une ombre* de séminaire sans un cours de pédagogie théorique, dont le Père Girard démontre l'importance en ces termes : « Les hommes de l'art ont pensé qu'il fallait à tout instituteur des vues et des règles générales sur l'éducation. Nous les avons vainement cherchées à Yverdon. On a répondu à nos remarques que le principe était de ne pas troubler les élèves par des théories... Loin de penser qu'une instruction préliminaire sur l'éducation, belle, grande, intéressante comme son sujet, puisse troubler une jeune tête, nous croyons qu'elle peut seule préserver le trouble que l'on redoute si fort. Elle sera comme la carte et la boussole que l'on remet aux marins quand ils s'apprêtent à courir les mers ».

A l'endroit de Pestalozzi, le rapporteur s'efforce de tempérer son jugement et finit par rendre le plus bel éloge à l'éducateur d'Yverdon quand il dit : « Pestalozzi aura la gloire d'avoir passé sa vie au milieu des enfants, consacrant à leur éducation ses veilles, sa fortune et son cœur ».

Le rapport des trois commissaires fut soumis à la Diète, qui en ordonna l'impression à ses frais.

Cependant, l'école de Fribourg continuait à prospérer sous la direction du cordelier, secondé par vingt-sept maîtres.

Mais l'apôtre de la tolérance, qui allait jusqu'à admettre, chose inouïe pour l'époque, des collaborateurs protestants dans ses classes (le maître de dessin était un Payernois), fut bientôt en butte aux attaques les plus iniques de l'élément clérical fribourgeois. Le clergé voyait dans le rétablissement des Jésuites la seule digue solide à opposer aux innovations dangereuses du moine franciscain. « Le Socrate fribourgeois, dit F.-L. Naville, devait avoir ses Critias. »

On reprocha, entre autres, à l'enseignement mutuel d'être une méthode protestante. « O hommes de la prévention et du scrupule, leur répondit le père de l'enfance, ne chiffrez plus désormais : vos chiffres sont arabes et mahométans. Gardez-vous bien de lire et d'écrire, car on dit que nos caractères viennent de l'idolâtre Phénicie. Ne touchez ni or ni argent, de peur que des mains païennes ne les aient sortis des entrailles de la terre. Défendez-vous même de respirer de l'air, car assurément qu'il a passé sur des pagodes et des mosquées avant d'arriver à vous. » On insinuait aux dames ursulines que l'étude de la grammaire était trop profane et nuisible au salut. On craignait, l'école étant devenue obligatoire, qu'on ne trouvât plus d'apprentis pour les états de ramoneurs, d'aiguiseurs, de hongreurs et de taupiers. On poussa des clameurs de plus en plus menaçantes et on finit par déclarer que « l'enseignement mutuel mettait la religion en péril. »

C'était le vrai moyen de perdre le Père Girard. La tactique réussit. L'évêque céda. Moins de quatre ans après avoir recommandé l'enseignement mutuel, l'évêque le flétrit comme dangereux et, quelques mois plus tard, en requit la suppression définitive.

Le 4 juin 1823, en effet, sur la demande de Mgr Jenny qui, dans un long réquisitoire, dénonçait l'enseignement mutuel comme une méthode funeste aux mœurs et à la religion, le mode d'instruction inauguré par Girard fut supprimé. L'évêque, pourtant, voulait bien consentir à laisser encore le cordelier diriger les écoles d'où il venait de faire proscrire sa méthode. « Condamné, dit Girard dans ses *Souvenirs*, par mon chef, et signalé publiquement, comment aurais-je pu rester en place? »

Le Père Girard fut ainsi convaincu de *philosophie*, et ce mot, que les paysans interprétaient à leur façon, lui valut leur haine aveugle. On prétend même que quelques-uns vinrent en ville dans l'espoir de voir le cordelier condamné et exécuté. Pour de la philosophie, c'en était, en effet, et de la meil-

leure. Réconcilier la science et la foi, instruire l'homme tout en le rendant meilleur, telle était la pensée fondamentale de celui dans lequel on a pu trouver un émule de Fénelon et de Rollin, un Herbart fribourgeois.

« Ainsi tomba le Père Girard, et avec lui la première école primaire du monde. On dit que, dans ces jours néfastes, toute la ville de Fribourg, plongée dans le deuil, ressemblait à une place prise d'assaut. L'école privée de son chef adoré et bientôt déserte, les familles éplorées, les enfants redemandant leur père et, semblables à des orphelins abandonnés, les bons citoyens consternés, dix-neuf ans de gloire et d'espérance s'abîmant sous le coup de la réaction, tel était le spectacle déchirant qu'offrait cette cité. C'est qu'en effet jamais encore catastrophe plus désastreuse ne l'avait frappée. C'était pire que le siège de 1448, pire que l'incendie qui avait dévoré la Grand'Rue, quatre-vingt-six ans auparavant. L'avoyer d'Arsent fut la première victime illustre sacrifiée à l'ultramontanisme dans nos murs ; le Père Girard fut la seconde. Les deux grands pouvoirs qui gouvernaient, l'un le temporel de la société, l'autre ses intérêts religieux, qui ont reçu de Dieu la sainte mission d'éclairer le peuple, ne s'étaient pas contentés de lui laisser l'initiative de son éducation, ils s'étaient donné la main et avaient conspiré ensemble pour l'abrutir[1]. »

Atteint dans son œuvre même et dans son honneur, le Père Girard, dénoncé « comme révolutionnaire, comme schismatique, qui dresse autel contre autel », dut renoncer à son école et quitter sa ville natale. Il se rendit à Lucerne dans le couvent même où, au temps de sa jeunesse, il avait accompli son noviciat. Après les épreuves de tous genres qu'il avait subies à Fribourg, la solitude était devenue pour lui un besoin impérieux. Il refusa toute fonction publique pour se vouer à un travail qu'il méditait depuis longtemps, un *Cours de langue*, qui devait être en même temps un *Cours de logique et de mo-*

[1] *Histoire de l'instruction primaire dans le canton de Fribourg*, par le Dr Berchtold, 1846, p. 10.

rale. Quelque temps après pourtant, nous le voyons se charger de la direction de l'école des pauvres. Son activité s'étend à une foule de domaines. Il étudie la question d'une école normale pour toute la Suisse et présente, en 1825, à la Société suisse d'utilité publique, un *Dialogue sur la formation d'instituteurs pour les écoles alpestres*. Dans ce dialogue entre un maître d'école et son ami, il invite les habitants des Waldstätten à compléter l'œuvre de l'indépendance nationale par la fondation de ce qu'il appelait dans son langage imagé « le Grütli de l'indépendance intellectuelle ». Eloigné du pays fribourgeois, auquel il ne cesse de penser, il compose, en prévision d'un retour dans sa chère ville natale, un ouvrage élémentaire destiné à la jeunesse : *Explication du plan de Fribourg pour servir de première leçon de géographie*, qui devait marquer dans les annales de la géographie locale. Peu après, en 1827, il est nommé professeur de philosophie au Lycée de Lucerne et redouble d'activité. A plusieurs reprises cependant et à la suite de dissentiments avec le cloître, il donne sa démission, que le Petit Conseil de Lucerne parvient chaque fois à lui faire retirer. Mais en 1834, le mal du pays le reprit de plus belle. A Fribourg, d'ailleurs, on pétitionnait pour le rappeler à la tête des écoles. En octobre 1834, après un solennel banquet d'adieu, où les Lucernois avaient tenu à prendre congé de celui qui leur apparaissait comme le Socrate chrétien, il rentra à Fribourg, qu'il ne devait plus quitter. Pendant seize ans, il travaillera à la mise au net de son *Cours éducatif de langue maternelle* qu'il appelle « l'idéal de sa vie, le vœu de son cœur, sa dette sacrée envers la jeunesse ». Il trouve cependant encore le temps de visiter, au nom de la Société d'utilité publique, les écoles normales de Fribourg et celles de Lausanne. Dans le chef-lieu du canton de Vaud, Girard a la joie de voir fonctionner une véritable école normale avec trois ans d'études, une école d'application et une division pour les futures institutrices sous la direction de Cornélie Chavannes, fille d'Alexandre Chavannes, l'admi-

rateur de Pestalozzi. Trois enseignements frappent le visiteur, ceux de religion, de pédagogie et d'instruction civique donnés tous trois par le directeur Gauthey.

A Lausanne encore, Girard a l'occasion de voir le philosophe et historien André Gindroz, avec lequel il se lie d'amitié.

De retour à Fribourg, le vieux cordelier reprend ses travaux, reçoit la visite de Victor Cousin, celle de nombreux Italiens et Anglais, admirateurs de son œuvre. Après tant d'années de lutte, il vit enfin dans le repos de l'âme, aimé et vénéré de tous ceux qui l'approchent. Pour la troisième fois, il est élevé au poste de provincial de son ordre et désigné comme président de la Société helvétique des sciences naturelles. Sur la proposition de Victor Cousin, il est décoré de l'ordre de la Légion d'honneur par Louis-Philippe. Il consacre les dernières années de sa vie à la publication de son *Cours de langue*, que deux Français, Rapet et Michel, consentent à éditer en France et auquel l'Académie décerne le prix Monthyon de 6000 francs. L'introduction à ce cours, l'*Enseignement régulier de la langue maternelle*, est traduit en allemand et en anglais. En 1847, le vieux cordelier voit la guerre du Sonderbund se déchainer sur son pays et, après l'occupation de Fribourg par les troupes fédérales, il voit tomber le gouvernement clérical, qui avait détruit ses écoles et proscrit sa méthode. Après la défaite de la ligue séparée et malgré son grand âge, le vénérable franciscain ne crut pas devoir refuser ses services au gouvernement radical dans l'organisation des écoles du canton. Deux projets de réforme se trouvaient en présence, celui d'Alexandre Daguet, qui devait être plus tard le biographe du Père Girard, et celui du cordelier. Le premier, mieux approprié aux besoins de l'époque, devait finir par l'emporter sur le second, qui entendait maintenir le système par classe et non par objet et faire appel aux ecclésiastiques comme professeurs.

Dans les derniers mois de l'année 1849, l'état du Père Girard s'aggrava et le rhumatisme dont il souffrait le cloua

sur son lit. La paralysie fit de rapides progrès et, le 6 mars 1850, il expirait, entouré de six religieux de son ordre, entre autres du père François, qui n'avait cessé de lui prodiguer les soins les plus touchants. Girard était dans la 85me année de sa vie, la 66me année de sa profession et la 60me année de sa prêtrise.

Le même jour, le Grand Conseil fribourgeois était réuni. Sur la proposition d'un jeune député de la ville de Fribourg, Alexandre Daguet, les représentants du peuple décrétèrent « que le Père Girard avait bien mérité de la patrie et de l'humanité, que son portrait serait placé dans toutes les écoles pour être offert aux regards reconnaissants de la jeunesse et que toutes les autorités constituées seraient invitées à ses funérailles ».



Fig. 55. — Monument du P. Girard à Fribourg.

Dix ans plus tard, grâce à l'initiative d'une commission, dont Alexandre Daguet faisait encore partie en qualité de secrétaire, un monument fut élevé, à Fribourg, à la mémoire de celui qui avait été « une savante personnification des trois plus hautes et des plus belles pensées qui puissent vivifier un esprit et faire battre un cœur d'homme : Dieu, Humanité, Patrie[1] ».

[1] Ces trois mots furent placés, dès sa fondation, en 1865, au frontispice de l'*Educateur*, organe de la *Société pédagogique de la Suisse romande*, et sont restés jusqu'à aujourd'hui la devise de cette association.

Cette statue en bronze, érigée sur la place du Tilleul, porte l'inscription suivante :

GRÉGOIRE GIRARD

DE L'ORDRE DES CORDELIERS, NÉ A FRIBOURG LE 17 SEPTEMBRE[1] 1765. PREMIER CURÉ DE BERNE DEPUIS LA RÉFORMATION ; PRÉFET DES ÉCOLES DE LA VILLE DE FRIBOURG DE 1804 A 1823 ; FONDATEUR DE LA SOCIÉTÉ ÉCONOMIQUE ; PROFESSEUR DE PHILOSOPHIE A LUCERNE ; PROVINCIAL DE SON ORDRE ; PRÉSIDENT DE LA SOCIÉTÉ HELVÉTIQUE DES SCIENCES NATURELLES EN 1840 ; CHEVALIER DE LA LÉGION D'HONNEUR, HONORÉ DU GRAND PRIX MONTHYON POUR SES OUVRAGES SUR L'ÉDUCATION ; MEMBRE DE L'ACADÉMIE DES SCIENCES MORALES ET POLITIQUES (FRANCE) ; MORT A FRIBOURG LE 6 MARS 1850. IL A BIEN MÉRITÉ DE LA PATRIE. (DÉCRET DU GRAND CONSEIL DU 6 MARS 1850.)

Au père du peuple fribourgeois,
Au protecteur de la jeunesse,
Au philosophe chrétien et au moine patriote.

2. L'œuvre du Père Girard.

Si cette œuvre paraît peu étendue par le nombre de volumes publiés, elle est, en revanche, considérable par les multiples questions que l'auteur y agite et par le progrès décisif qu'elle a fait faire à la pédagogie dans les pays de langue française.

Nous avons déjà eu l'occasion de mentionner les *Souvenirs* et de parler du *Rapport sur l'Institut d'Yverdon ;* mais nous aurions à revenir ici sur son œuvre de jeunesse qui porte ce titre : *Projet d'éducation publique pour la République helvéti-*

[1] C'est par erreur que cette date figure sur le monument. Comme nous l'avons vu plus haut, Girard est né le 17 décembre.

que. Ce mémoire, demeuré inédit jusqu'au jour où M. le professeur Hilty l'a publié dans ses Annales politiques[1], est important à connaître, parce qu'il marque le point de départ des idées éducatives du Père Girard. Elles se modifieront sans doute plus tard sur bien des points ; elles gagneront en précision ; mais le fond est et restera le même.

Le jeune cordelier commence par revendiquer pour la famille l'éducation première de l'enfant. Il reconnaît ensuite à la société le droit d'en faire un être social et à l'Etat celui d'en faire un citoyen.

Il élabore un programme où les langues modernes figurent au premier rang. La connaissance du français, de l'allemand et de l'italien est indispensable à tout citoyen suisse. « Il faut bien, disait le père Grégoire, que les enfants d'un même pays puissent s'entendre. » Les langues anciennes ne doivent pas non plus être négligées. « Le latin et le grec nous mettent, dit-il, en possession de tous les chefs-d'œuvre de l'antiquité, et nous lient à ces républiques qui, sous tant de rapports, doivent nous servir de modèles. »

A propos de la méthode, Girard pose déjà le principe qu'il faut commencer par les choses qui « sont le plus à la portée des élèves et avancer ensuite en raison des progrès qu'ils ont faits ». Les explications abstraites, les généralités doivent être bannies de l'enseignement.

Il est une étude qui doit se mêler à toutes les autres, c'est celle de la religion et de la morale. Au nom de la patrie, Grégoire Girard demande qu'elle soit une étude de chaque jour, de chaque heure, afin d'inspirer l'amour du devoir et de la vertu, base fondamentale de toute société politique, et particulièrement des républiques. Le peuple ne peut se contenter d'une religion philosophique. Il lui faut une religion positive. « La religion du peuple, dit-il, fut toujours historique ou il n'y en aura plus. »

[1] Voir *Politisches Jahrbuch*, publié par M. le prof. Hilty. Année 1894, pages 537-572. Berne chez K.-J. Wyss.

Passant à l'organisation des écoles publiques, l'auteur des Mémoires distingue trois écoles diverses :

1° Une *école élémentaire et populaire*, pour les artisans, les cultivateurs, les journaliers ;

2° Une *école moyenne*, pour les commerçants et les employés de tous genres, et destinée aux communes populeuses;

3° Une *école savante*, pour les magistrats, les professeurs, les médecins, préparant en un mot aux carrières libérales.

Le Père Girard délimite exactement chacun de ces degrés scolaires et énumère les objets d'enseignement de chacun. Il insiste pour que dans l'enseignement élémentaire tout soit étroitement lié avec l'expérience journalière de l'enfant: « Pas d'instruction machinale, où tout est perdu pour le cœur et l'esprit, même pour le souvenir ».

Il examine enfin la question de savoir s'il serait préférable d'établir une école savante par canton ou une Université nationale unique et se prononce pour l'école décentralisée. Ce *Projet d'éducation* fut considéré par Stapfer comme un travail remarquable qui dénotait un esprit « dégagé des préjugés du cloître et de son siècle, familier avec les progrès de la raison publique et de l'art pédagogique en France et en Allemagne ».

Son *Explication du Plan de Fribourg pour servir de première leçon de géographie*, ouvrage élémentaire destiné à la jeunesse de sa ville natale, est un des plus remarquables qui soient sortis de sa plume. A une époque où la géographie n'était qu'une affaire de mémoire, une nomenclature aride et sans vie, où les élèves abordaient l'étude de la carte sans y avoir été préparés, le Père Girard en faisait un exercice d'intelligence, d'observation et de raisonnement. Il voyait déjà dans ces premières leçons plus qu'une préparation à la géographie générale, il y reconnaissait l'enseignement intuitif par excellence, le centre du programme pendant les premières années de scolarité, un fonds inépuisable d'observation et d'exercice de pensée.

La préface se termine par ces mots : « A la fin du petit ouvrage se trouvent quelques notices historiques qui intéresseront la jeunesse et qui sont propres à l'acclimater de plus en plus dans sa patrie. Puisse-t-elle apprendre à l'aimer et à lui devenir utile ! » Girard y montre fort bien ce que la géographie locale doit être pour l'enfant : « Ici, mon enfant, finit l'*Explication*. Ne chemine plus dans la ville du bon Berchtold de Zæhringen, comme si tu n'avais pas deux yeux pour voir, un esprit pour réfléchir et un cœur pour aimer. Regarde bien où la divine Providence t'a fait voir le jour. Rends-toi bien compte des soins que tu as trouvés, en naissant, dans la famille fribourgeoise. Elle t'a aimé la première; deviens reconnaissant envers elle. Applique-toi dans ton éducation, afin que bientôt tu puisses y mettre du tien dans le grand ménage qui t'a reçu avec tant de bonté. Jamais tu ne seras quitte envers lui. »

Jamais en effet la jeunesse ne sera quitte envers le pays natal !

Le chef-d'œuvre qui assigne au cordelier fribourgeois une des premières places dans l'histoire de l'éducation est intitulé . *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*. Cet écrit est destiné à servir d'introduction au *Cours éducatif de langue maternelle*[1]. Le Père Girard a consigné dans ces deux travaux le manifeste et le programme de toute une révolution dans l'enseignement de la langue. Ces deux œuvres classiques de la pédagogie, auxquels il travailla pendant plus de quarante ans, font de lui le véritable réformateur de l'enseignement dans les pays de langue française. Ce n'est qu'en 1844, soit six ans avant sa mort, qu'il se décida à les publier.

Le remarquable rapport de Villemain doit être lu en entier.

[1] Le Père Girard fut aidé dans la publication de cet ouvrage par Rapet, comme il l'avait été pour l'introduction par Michel. Plus tard, Michel et Rapet publièrent, sous la direction du Père Girard, un *Manuel de l'élève*, en trois volumes, et enfin un *Cours de langue française*, en deux parties.

L'académicien français appelle Girard « l'homme de Dieu et de notre siècle », et précise la méthode préconisée par le moine franciscain. « Il importe avant tout de bien choisir la méthode car de ce choix dépendra l'éducation même. Cette méthode est-elle purement technique, a-t-elle pour but exclusif la lecture, l'écriture, les règles de grammaire et du calcul, l'enfant du peuple sera peu instruit et ne sera point élevé. Une tâche difficile charge sa mémoire sans développer son âme... La seule, la véritable école populaire est donc celle où tous les éléments d'étude servent à la culture de l'âme et où l'enfant s'améliore par les choses qu'il apprend et par la manière dont il les apprend ». L'instruction seule lui aura donné une force de plus, mais comme elle est peu profonde, « elle se perdra parfois par défaut d'application et d'exercice ; elle n'aura point agi sur l'être moral trop souvent absorbé par l'assiduité monotone ou la fatigue excessive des travaux du corps ».

Et plus loin : « Ce qui s'appelle ordinairement du nom d'instruction, la lecture, la grammaire, l'analyse du langage n'est pour lui qu'une forme, un cadre où il prétend renfermer une à une les principales vérités de la conscience et de la foi, de sorte que l'enseignement élémentaire qu'il donne comprend toute une éducation religieuse et morale ».

Moraliser par l'instruction, instruire pour moraliser, tel est, d'après Girard, le but de tout enseignement et, en particulier, de celui de la langue maternelle. Le Père Girard considérait ainsi la langue comme l'instrument le plus éducatif et le mieux approprié à une gymnastique de l'esprit, tandis que Pestalozzi voyait dans le nombre, dans les mathématiques, le fond de toute l'instruction. Un jour où le Père Girard faisait à Pestalozzi quelques objections au sujet de la valeur universelle et presque exclusive qu'il attribuait à cet enseignement, Pestalozzi répondit : « Je veux que mes enfants ne croient rien que ce qui pourra leur être démontré comme deux et deux font quatre ». — « En ce cas, répliqua l'homme d'école fribourgeois, si j'avais trente fils, je ne vous en confierais pas

un ; car il vous serait impossible de lui démontrer comme deux et deux font quatre, que je suis son père et qu'il doit m'aimer ». On dit que Pestalozzi se rendit à cet argument ; il convint qu'il y a à côté des réalités mathématiques des vérités qui ne se mettent point en formules parce qu'elles relèvent de la conscience et de la foi.

Le cordelier assigne ainsi à la langue le premier rôle dans l'enseignement. Elle est la base de l'éducation. « Elle continue l'enseignement de la mère de famille, développe et forme l'esprit des élèves en les faisant intervenir à la création de la pensée et de son expression. Elle donne les connaissances généralement utiles dans la vie ou nécessaires. Enfin elle fait parler la conscience et le sentiment par les jugements motivés sur la valeur morale des propositions. »

Le livre premier de *l'Enseignement régulier de la langue maternelle* renferme des considérations générales sur cette discipline. L'auteur prend pour point de départ de son travail l'instinct maternel, œuvre de la nature. Quand la mère apprend à parler à son enfant, elle vise deux buts, souvent sans s'en rendre compte d'ailleurs : ouvrir, éclairer l'esprit de son enfant et, en second lieu, former son cœur à tout ce qu'elle connaît de grand, de beau, de juste et d'honnête. Autrement dit, elle commence par montrer les objets et en prononce ensuite les noms. Instinctivement, elle fait de l'enseignement intuitif, puisque jamais elle ne détache les mots de la réalité. Enfin, tout en l'instruisant, elle veut éveiller sa jeune conscience et faire de son enfant un être moral.

Le rôle du maître est de continuer l'œuvre si bien commencée par la mère. Il doit s'élever à la hauteur de cet instinct maternel. « En apprenant à parler à son enfant, la mère la plus ordinaire ne se sert de la langue que comme d'un simple moyen d'arriver à l'esprit pour le former, et voilà que l'instituteur qui lui succède et qui ne manque pas de se placer beaucoup au-dessus d'elle dans sa pensée, descend dans la réalité incomparablement au-dessous. Ne semble-t-il pas qu'il

ignore les nobles intelligences qu'il a si près de lui pour ne voir que l'enveloppe qui les cache à sa vue ? On dirait qu'il n'a devant lui que des machines à réciter qu'il est chargé de remonter, comme Vaucanson remontait ses automates. En vérité, un instituteur des générations naissantes ne saurait s'avilir davantage ni dégrader ses fonctions plus complètement. » Puis le novateur adresse cet appel aux enseignants : « Faites servir l'enseignement de la langue à la culture des jeunes esprits et celle-ci à l'ennoblissement du cœur ». — « Je voudrais que tous sentissent bien vivement à quel point ils s'avilissent eux-mêmes lorsque, dans l'enseignement de la langue, ils n'ont en vue que les mots et les tournures, sans se mettre en peine du noble esprit qui pourtant à lui seul pense, sent, aime, veut et agit, et qui seul encore forme la parole sur les lèvres, ou qui la trace au bout de la plume pour la retracer aux yeux. »

Ce premier livre se termine par l'indication des quatre personnages qui, aux yeux de Grégoire Girard, doivent concourir à rédiger le cours de langue maternelle. Ces personnages sont : le grammairien, le logicien, l'éducateur et le littérateur [1].

Le *grammairien* fournit le matériel de la langue et ses formes convenues. C'est l'homme des mots, de leur signification usuelle, des variations qu'ils subissent pour les nuancer, de leur accord, de leur arrangement et de leur écriture. Le pédagogue fribourgeois se défie des définitions, des divisions et subdivisions grammaticales, des règles trop abstraites de la métaphysique grammaticale qui n'est pas à la portée de l'enfant. Il est sobre d'expressions techniques ; il rejette les questionnaires interminables, les abstractions et les subtilités qu'il appelle des inutilités du luxe grammatical.

Le *logicien* apprend ce qu'il faut faire pour la culture

[1] C'est-à-dire, ajoute Girard en note, que le cours embrasse quatre parties qui constituent dans l'usage ordinaire quatre branches d'enseignement séparé et dont nous ne formons qu'un tout indivisible.

des jeunes intelligences auxquelles il s'agit de donner de l'aplomb, de l'ouverture et de la rectitude.

L'*éducateur* s'inspirera de la grande maxime : « L'homme agit comme il aime, et il aime comme il pense ». La mère instruit son enfant dans le but d'ennoblir son cœur et sa vie. L'éducateur en fait autant. C'est le personnage essentiel. Il importe de familiariser l'enfant avec les pensées qui formeront son cœur, et par suite guideront ses actes. Le matériel des mots doit, sans doute, servir tout d'abord à ce que l'on peut appeler la gymnastique de l'esprit, à cultiver la langue, à donner l'intelligence du texte, à meubler la tête. Mais il y a plus. Il doit aussi servir à former le cœur. « Dès lors, le bon éducateur cherche à graver profondément dans l'âme de la jeunesse toutes les grandes et belles vérités qui peuvent éveiller en elle et nourrir de tendres affections, assuré qu'il est qu'elles iront se fondre dans les mœurs. »

Le *littérateur,* enfin, intervient dans le *Cours de langue.* Les élèves auront à inventer des propositions et des phrases ; ils auront des compositions à écrire : récits, lettres, descriptions, dialogues, etc. Au premier abord, il semble n'avoir pas grand'-chose à faire dans une école de petits enfants « qui n'auront ni discours académiques, ni poèmes de quelque genre que ce soit à composer et pas même un seul vers à faire ». Et pourtant il apprend comment on met de la grâce dans le travail et comment on relève le vrai, le bon, l'utile et le beau.

Dans le livre II, le Père Girard considère l'enseignement régulier de la langue maternelle uniquement comme expression de la pensée. Les élèves, au moment de commencer le cours de langue, n'ont encore aucune connaissance grammaticale ; pourtant ils comprennent le langage de la famille ; ils le parlent avec facilité. Le cordelier fribourgeois considère cet apport comme une avance énorme et il se demande si la grammaire, avec toutes ses leçons, leur fera faire autant de chemin que la famille. Il ne faut pas négliger cette connaissance de la langue que les enfants apportent de la

maison paternelle à l'école : « les enfants, peu à peu, par imitation, se sont fait une grammaire, dont ils pratiquent les règles sans les connaître. Tout est fait par tradition, et si celle-ci est vicieuse, la grammaire qu'ils se sont faite en pratiquant contiendra les mêmes vices ». C'est ici que l'école intervient, non pour jeter par-dessus bord ce que l'enfant apporte de la maison paternelle, mais bien pour se servir de ce premier fonds, pour l'exploiter comme une mine riche et pour édifier là-dessus la grammaire raisonnée proprement dite. L'enseignement régulier tient largement compte de ce premier fonds. Il redresse les vices, il rectifie les erreurs; il étend cette première connaissance de la langue, il enrichit le vocabulaire de l'enfant; « il familiarise les jeunes disciples avec la construction des mots pour comprendre les différentes pensées qu'elle (la langue) exprime par la combinaison variable des mots ». Vaste champ à parcourir et à cultiver! « Avez-vous bien réfléchi à quel point une proposition peut s'étendre et se compliquer en concentrant sur un seul verbe, outre le sujet et l'objet de l'action, plusieurs circonstances prises du lieu, du temps, de la manière, de la fin, de la raison, de la quantité ou d'autres encore qui sont nombreuses ? »

L'auteur reproche à l'enseignement ordinaire son manque de méthode. On étudie les neuf ou dix parties du discours les unes après les autres, on examine d'abord les mots variables, puis les mots invariables. Ensuite on reprend ces parties une à une, pour développer isolément les règles qui les concernent dans la construction, les règles précédant toujours les exemples. On n'observe aucune gradation dans les propositions ; on néglige la composition et on la retarde trop ; on termine par la ponctuation sans qu'il en ait été question auparavant. On fait faire d'interminables conjugaisons, exercices fastidieux et monotones quand on n'emploie pas des propositions exprimant des pensées complètes. On n'aborde pas les temps dans un ordre logique. Enfin, on

présente une théorie abstraite, minutieuse, subtile qui rend les élèves passifs et qui se borne aux mots : « Tout est là pour les mots, dit Girard, leur classification, leur forme variable, leur arrangement dans la construction pour la rendre correcte, et si l'on cite des passages des auteurs classiques, ce n'est pas du tout pour la pensée qu'ils expriment (celle-ci n'y entre pour rien), mais uniquement pour les mots qui s'y trouvent. Or, des exercices de ce genre ne sont-ils pas faits pour détourner l'attention des choses qui pourtant sont tout dans la vie, et pour la fixer, en échange, sur leurs signes, qui au fond ne sont rien ».

Sans cesse, Girard oppose la grammaire des *idées* à la grammaire des *mots*. « Il faudrait à l'enfant une grammaire d'idées... Nos grammaires de mots (car il faut oser dire toute la vérité) sont la plaie de l'éducation, tout en pensant la servir. Que les adultes en fassent usage pour parler et écrire correctement la langue française, il n'y a rien à redire à cela, puisque leur éducation est faite... Il en est tout autrement des générations qui s'élèvent, qui entreront peu à peu dans la vie et les affaires... »

Admirable chapitre, qui fait du Père Girard un profond philosophe de la langue en même temps qu'un praticien de premier rang !

L'enseignement de la langue sera progressif dans le choix des mots, dans l'étendue des propositions, dans l'ordre des temps et des conjugaisons. Il sera pratique, c'est-à-dire limité aux connaissances nécessaires à l'enfant et dégagé « des définitions et divisions inventées par la subtilité de l'école, luxe qui dépasse en même temps et la portée des enfants et leurs besoins ». Il sera pratique parce que les règles seront peu nombreuses, qu'elles seront trouvées par les élèves, établies et retenues à l'aide d'exemples. Peu de règles donc, en revanche beaucoup d'exercices. « Les règles sont toujours abstraites, sèches et par là même peu faites pour plaire aux enfants lors même qu'ils peuvent les comprendre.

Nous devons donc en être économes en général, supprimer toutes celles qui dépassent leurs conceptions, celles qui leur sont inutiles, et celles encore qui ne concernent que des minuties que l'on peut toucher en passant... De plus, cet enseignement sera harmonique dans ses diverses parties : syntaxe, conjugaison, vocabulaire, composition. »

Le livre III envisage l'enseignement de la langue comme moyen de cultiver l'esprit. L'auteur y passe en revue les diverses facultés, montre la nécessité de les développer et indique les matières propres à cette culture. Il recommande que ce travail soit le produit commun des leçons directes qu'on donne à l'enfant et de ce qu'il est capable de trouver lui-même sur le chemin qu'on lui fraie. Il montre excellemment comment le monde qui entoure l'enfant, la géographie du sol natal, la nature et ses merveilles, l'homme, la famille, la patrie fournissent la matière du premier cours de langue, permettant de passer ensuite aux exercices d'invention et de syntaxe qui assurent ce développement logique.

Le livre IV est intitulé *L'enseignement de la langue maternelle mis au service de la culture du cœur*. Les tendances naturelles sont bonnes « puisqu'elles sont l'œuvre du Créateur ». Cependant les germes doivent en être dirigés pour produire la vertu. Parmi les mobiles du cœur, Girard distingue quatre tendances essentielles : personnelle, sociale, morale et religieuse, et indique les moyens de les régler afin de se rapprocher de Jésus-Christ, le grand modèle de vertu qu'il propose à l'enfance.

Le cinquième et dernier livre traite de l'emploi du cours de langue maternelle, de la mise en œuvre des divers matériaux, du temps à consacrer à cet enseignement et de l'enseignement mutuel « né dans la famille et qui vient d'en haut, puisqu'il appartient à l'instinct maternel ».

Mais Girard ne s'est pas seulement contenté d'exposer sa doctrine dans son ouvrage sur *l'enseignement régulier de la langue maternelle*. Dans les six volumes de son *Cours éduca-*

tif de langue maternelle qui y font suite, il passe de la théorie à la pratique et applique sa méthode. Il y avait à cette époque déjà beaucoup de cours de langue. Il n'y avait point encore de cours « éducatif » de langue maternelle. Cette simple épithète indique le caractère général de l'œuvre. L'enseignement ne peut être qu'éducatif. S'il ne l'est pas, il ne peut pas être qualifié du nom d'enseignement ; c'est du dressage. Aussi bien Girard ne sépare-t-il jamais l'instruction de l'éducation. Le *Cours éducatif,* application détaillée des idées émises dans *l'Enseignement régulier* doit « avoir en vue l'éducation progressive de l'esprit et du cœur ».

Le Cours éducatif fait marcher de front les quatre parties : syntaxe, conjugaison, vocabulaire et composition. La syntaxe elle-même comporte à son tour trois parties progressives : syntaxe de la proposition, de la phrase (deux propositions) et de la période (plusieurs propositions).

Voici le tableau de tout l'enseignement de la langue tel que le conçoit le Père Girard :

PREMIÈRE PARTIE

Syntaxe de la proposition.	Conjugaison par propositions.	Vocabulaire par propositions ou phrases.
Le nom, l'article et l'adjectif en accord. Proposition simple dans toutes ses formes. Proposition composée. Proposition complexe. Particularités d'expressions. Récapitulation.	Temps simples de l'indicatif. L'impératif. Temps composés de l'indicatif. Les deux conditionnels.	*Dérivation.* Par syllabes initiales. Par syllabes finales. Par syllabes initiales et finales.

DEUXIÈME PARTIE

Syntaxe.	Conjugaison.	Vocabulaire.
Phrases de deux propositions. Phrases grammaticales. Phrases logiques.	Par phrases avec subjonctif et infinitif en *ant*. Concordance des temps et accord des participes.	*Dérivation.* Par familles de mots avec mélanges d'homonymes et de mots à significations contraires.

TROISIÈME PARTIE

Syntaxe.	Compositions.	Vocabulaire.
Phrases de trois propositions grammaticales et logiques. Phrases de quatre propositions et au delà. Avec logique de l'enfance, en même temps, et de la vie.	Mélange de récits, de lettres familières, de dialogues et de descriptions. Puis lettres raisonnées et sommaires ou résumées.	Choix de synonymes avec mélange de mots de genres et d'espèces, et mots à sens propre et à sens figuré.

Les premières leçons de langue sont des leçons de choses. Observer et décrire, ces mots indiquent la marche à suivre. L'enfant nomme les objets qu'il connaît, les personnes, les animaux, les choses et il est amené par là aux notions de nom commun et de nom propre, de genre et de nombre. Ensuite l'esprit de l'enfant est provoqué à trouver de lui-même les qualités physiques, intellectuelles et morales des objets, et par là à se familiariser avec les adjectifs qualificatifs. La formation du féminin et du pluriel, ainsi que les règles d'accord, sont trouvées réellement par l'élève et naturellement déduites de nombreux exemples. On exerce l'enfant à associer des adjectifs à des noms qu'il a trouvés et réciproquement. Dans tous les exemples, comme dans toutes les leçons, Girard va du concret à l'abstrait, des mots ayant un sens restreint à d'autres ayant un sens général.

Une fois les éléments de la proposition connus, l'auteur aborde la proposition simple aux temps simples de l'indicatif, puis ses différentes formes, affirmatives, négatives. Dès le début, les élèves font des conjugaisons, « qui donnent l'habitude de bien s'exprimer et gravent les pensées dans la mémoire ». Girard fait toujours conjuguer par propositions entières et mène de front l'étude des temps simples de toutes les conjugaisons. Les deux conditionnels terminent la conjugaison de la proposition simple.

Le vocabulaire fait connaître à l'enfant les mots et leur signification, élargit son domaine dans la langue et les idées, et groupe ces mots d'après leur terminaison, leur dérivation, leur composition, leur famille, etc.

La deuxième partie du cours est consacrée à la syntaxe de la phrase de deux propositions et la troisième à la syntaxe de la période. Ici les exercices de composition prennent la place des conjugaisons. L'art de la composition fournit l'occasion de donner d'excellents conseils didactiques. Ne commençons pas trop tôt à faire composer l'enfant. « C'est le condamner à la stérilité et au dégoût. Cependant le temps n'est pas perdu. Les nombreux exercices d'invention, d'élocution et de vocabulaire sont une préparation directe à la composition. A ces exercices gradués de phraséologie succède la composition dans l'ordre suivant : lettres familières, narrations, descriptions, dialogues, discours. Ces conseils sont marqués au coin de la sagesse et du tact pédagogiques. Tout au plus devons-nous faire une réserve au sujet du plan détaillé qu'il entend toujours donner d'avance, laissant aux élèves le soin de le développer. La marche inverse est plus rationnelle : recherche en commun des idées principales qui forment le plan ou le canevas du sujet à traiter, travail utile et fécond qui assure la vie, l'entrain et l'émulation dans la classe.

Donnons ici pour illustrer les considérations qui précèdent un exemple d'une leçon tirée du *Cours éducatif*. Il s'agit de faire comprendre à l'enfant ce que l'on entend par *apposition*.

Il va sans dire que dans la pratique le Père Girard procède un peu autrement qu'il ne l'indique ici. Ce qu'il est forcé d'exposer pour abréger les explications, il le fait trouver, il le suggère par des questions bien posées. Cette remarque faite, on reconnaîtra aisément que, sur bien des points, la didactique du Père Girard se rapproche de celle d'aujourd'hui. Même recherche des bases concrètes de la leçon, même souci de ménager à l'enfant la compréhension des abstractions pour lui faciliter ensuite les nombreux exercices d'application qui prouveront qu'il a compris.

PHRASES EXPLICATIVES RÉDUITES PAR APPOSITION

On réduit souvent à une seule proposition des phrases renfermant une explicative. Regardez ces exemples :

1. Le printemps nous ramène les fleurs, qui sont des preuves touchantes de la bonté du Créateur.

2. Le printemps nous ramène les fleurs, preuves touchantes de la bonté du Créateur.

Quelle espèce de phrase avez-vous au n° 1 ?... A quelle partie de la principale se rattache l'explicative ?... Supprimez maintenant le relatif, le verbe et l'article que j'ai soulignés au n° 1, que vous restera-t-il ?... N'est-ce pas le n° 2 ?... Voilà donc la phrase réduite à une seule proposition, car au n° 2 il n'y a plus qu'un seul sujet et un seul verbe. Par là, l'attribut de l'explicative conçu en ces mots : preuves touchantes de la bonté du Créateur, cet attribut, dis-je, est venu se placer immédiatement après le nom fleurs, comme s'il n'était qu'un adjectif. Cette position d'un nom après un autre, sans proposition et sans article, s'appelle en grammaire : apposition, mot qui veut dire : position à, ou auprès, contre. Les noms rattachés ainsi immédiatement à d'autres qui les précèdent, s'appellent noms apposés. Dans l'écriture on les sépare néanmoins par une virgule des noms auxquels on les a joints, ainsi que vous le voyez au n° 2. (Questions convenables.)

Dans l'exemple que vous avez sous les yeux, l'apposition se lie à l'objet de la proposition principale, parce que cet objet amenait l'explicative. Elle peut, par la même raison, se lier à l'attribut, au terme ou au sujet de la principale. Regardez cet exemple :

1. Le gui, qui est l'emblème du vil égoïste, vit aux dépens du chêne.

2. Le gui, emblème du vil égoïste, vit aux dépens du chêne.

A quoi se rattache l'explicative au nº 1?... Qu'est devenue cette explicative au nº 2?... Comment l'apposition s'est-elle faite?... Avons-nous encore une phrase au nº 2?... Remarquez bien que lorsque l'apposition a lieu dans la proposition principale même comme ici, le nom apposé, ainsi que son accompagnement, doivent se placer entre deux virgules, de même que dans la parole on les sépare par un petit repos. (Questions convenables.)

Voici quelques phrases avec des explicatives attachées à différentes parties de la proposition principale. Vous en rendrez compte en ajoutant vos réflexions sur la pensée qu'elles expriment. Ensuite vous en ferez la réduction au moyen de l'apposition.

1. Les hommes ont grand tort d'amasser des trésors, qui sont de fragiles biens d'une vie tout aussi fragile.
2. A la mort de nos amis, le Créateur nous donne une consolation, qui est l'espoir de les retrouver ailleurs.
3. La tendresse maternelle, qui est une sentinelle vigilante, ne quitte pas de l'œil le berceau de son nourrisson.
4. Le divin Sauveur, qui a été l'organe du Père céleste sur notre terre, est venu dissiper nos ténèbres.
5. Attachez-vous à vos parents, qui sont les anges tutélaires de votre enfance.

Cette fois, je vous dirai des propositions avec apposition. Vous en rendrez compte, puis vous rétablirez les phrases, et vous ferez vos réflexions sur leur contenu.

1. La parole, don précieux du Ciel, nous met à même de communiquer nos pensées.
2. L'homme seul sait allumer et employer le feu, l'agent le plus puissant de la nature.
3. Ne faites pas de chagrin à votre mère, votre plus ancienne et fidèle amie.
4. Puisses-tu ressembler au lis des champs, image de la candeur et de l'innocence !
5. Un chrétien, fidèle disciple du Sauveur, doit marcher sur les traces de son maître.

Leçon par écrit. Vous ferez l'apposition dans les phrases où elle ne sera pas, et là où elle sera, vous rétablirez les phrases. Veillez à la régularité de la ponctuation.

1. Conservez la pudeur, la plus belle des craintes après la crainte de Dieu.
2. Ces belles fleurs, qui sont des présents du Créateur, me parlent de sa bonté à notre égard.
3. Les hirondelles, oiseaux voyageurs et fidèles, reviennent au printemps dans leurs anciens nids.

4. Le menteur essuie la honte, qui est le digne châtiment de son imposture.
5. J'aime à voir le brillant arc-en-ciel, symbole de paix entre le Créateur et sa famille humaine.
6. Ces sœurs hospitalières, qui sont les généreuses victimes de la charité chrétienne, ne méritent-elles pas notre estime et notre attachement ?
7. Les Liégeois et les Belges ont les premiers employé la houille, combustible largement répandu par la Providence dans les entrailles de la terre.

Telle est, succinctement résumée, la matière du *Cours éducatif.* On doit à son auteur une réforme complète de l'enseignement de la langue maternelle. La grammaire, en particulier, était alors une science dogmatique, bourrée de métaphysique. Elle semblait obéir à des principes aussi absolus que les mathématiques. Comme le dit Vinet dans la préface de sa Chrestomathie : « Trop longtemps la grammaire a semblé dire à la langue ce mot que prononce chez Corneille un illustre factieux :

Rome n'est plus dans Rome, elle est toute où je suis.

» Il est temps que Rome soit replacée dans Rome ; il est temps qu'on s'habitue à chercher la langue dans sa pratique et dans ses monuments. Les grammaires sont à la langue vivante ce qu'un herbier est à la nature. La plante est là, entière, authentique et reconnaissable à un certain point ; mais où est sa couleur, son port, sa grâce, le souffle qui la balançait, le parfum qu'elle abandonnait au vent, l'eau qui reflétait sa beauté et tout cet ensemble d'objets pour qui la nature la faisait vivre et qui vivaient pour elle ? »

Le Père Girard a ainsi replacé l'étude de la langue dans la langue elle-même. Il a réellement substitué à la grammaire des mots une grammaire des idées, vivante, déduite de l'observation de sa propre langue et de la lecture des auteurs. Ecrit pour des enfants de sept à treize ans, et comportant six années d'étude, cet ouvrage absorberait dans la pratique près

de la moitié des heures d'école. Il n'est donc pas possible de l'introduire tel quel dans les classes, mais les maîtres qui s'en inspireront seront dans la bonne voie. Ils pourront puiser largement dans ce livre qui, suivant le mot d'un auteur français, est « plein de vues neuves et hardies, original par l'ordre des matières comme par le système d'exposition, révolutionnaire même dans la terminologie grammaticale ».

Il resterait à toucher un point, celui de l'analogie entre le système d'éducation du cordelier fribourgeois et celui du fondateur de la pédagogie scientifique en Allemagne, J.-F. Herbart. On a appelé le Père Girard le « Herbart fribourgeois » et l'on s'est demandé s'il avait peut-être tiré sa formule pédagogique : « L'homme agit comme il aime et il aime comme il pense » du principe de l'identité des facultés de Herbart. Il n'a pas été possible jusqu'ici de montrer comment et dans quelle mesure le Père Girard a été directement sous l'influence de Herbart. Il n'est point impossible qu'il ait lu la *Pédagogie générale* dans les années 1824 à 1834, alors que, par la nature de son enseignement au couvent de Lucerne, il était tout naturellement porté vers les recherches philosophiques.

Les deux pédagogues tiennent grand compte dans l'enseignement des notions préexistantes, du phénomène de l'*aperception* pour reprendre le mot adopté par les disciples de Herbart.

Cette parenté d'idées apparaît avec le plus d'évidence dans les pages où Girard traite des tendances et des aptitudes de l'enfance qui, nées avec elle, doivent être le point de départ de l'éducation. Il suffit pour s'en convaincre de rapprocher la thèse de la multiplicité de l'intérêt chez Herbart, de celle que développe Girard quand il parle des quatre tendances du cœur humain. L'intérêt individuel, social et religieux devient chez Girard la tendance personnelle, sociale, morale et religieuse. Les mots sont différents, mais la thèse est identique.

Cette conformité de vues entre les deux pédagogues est manifeste quand il s'agit de la méthode, de la pratique et du

côté technique de l'enseignement, comme disent les Herbartiens. Girard s'élève contre la puissance du livre et réclame un concours plus actif des élèves. La tradition est que le livre donne les définitions, les divisions, les règles. Le maître explique, professe ; l'élève lit ou écoute; « puis il apprend de mémoire pour réciter plus tard et tout finit par là ». L'enfant est condamné à un rôle passif. Pour le Père Girard, c'est une « véritable dégradation de l'humanité dans l'enfant ». Il faut que le maître « associe ses jeunes disciples à la création du langage » et, pour en arriver là, que les enfants jouent un rôle actif dans les leçons. Le maître doit savoir se taire et, pour ne pas condamner l'élève à une passivité fatale, son rôle doit se borner à celui d'un excitateur de l'intelligence. Le meilleur maître n'est pas celui qui sait le mieux et le plus parler, mais bien celui qui sait se taire quand il faut. Provoquer l'esprit de l'enfant, le stimuler par des questions bien posées, faire créer sous l'influence de sa parole la matière qu'il enseigne, telle est la tâche du maître dans l'enseignement élémentaire.

Herbart fait les mêmes observations quand il parle de la « marche de l'instruction ». La méthode analytique est pour lui un enseignement dialogué. Il insiste sur la difficulté comme sur l'importance qu'il y a de questionner les enfants sur ce qu'ils ont vu et entendu, sur les choses qui leur ont été enseignées auparavant. Le maître n'intervient que pour corriger, rectifier et compléter les idées. Celui qui possède l'art d'interroger est toujours sûr d'exciter et d'entretenir l'intérêt chez les élèves, de développer dans leur âme la sympathie pour toutes les branches de l'activité humaine et de travailler ainsi à l'éducation morale de la jeunesse.

« L'homme agit comme il aime et il aime comme il pense » dit Girard. La volonté ne met rien en œuvre sans que la pensée ne précède la détermination. On agit suivant des motifs réfléchis et la pensée ne peut être en désaccord avec l'action. Il semblerait ainsi que, dans l'éducation, il suffise d'in-

fluencer cette volonté pour former la jeunesse. Mais, dit Girard, « la voie directe vers une volonté qui choisit librement ce qui lui plaît n'est pas ouverte à l'éducation ». L'enseignement, pour parvenir jusqu'à la volonté, doit prendre la voie qu'indique cette grande maxime de la psychologie : « L'homme agit comme il aime, et il aime comme il pense ». Toute la science de l'éducation est dans ces trois mots. Si vous voulez transformer la conduite des enfants, provoquez chez eux des inspirations pures et nobles : « nous agissons comme nous pensons ».

L'école herbartienne enseigne-t-elle autre chose, quand elle montre que, dans la vie, tout dépend des idées que chacun se forme sous l'influence de l'expérience, du milieu dans lequel il vit et de la culture qu'il reçoit? La source de nos résolutions jaillit de nos connaissances. Intelligence, sensibilité, volonté, simples groupements de faits de conscience, simples abstractions admises par nous pour la facilité de l'exposition et de la compréhension, ne sont que les diverses faces d'une seule et même force. Agir sur l'intelligence, exercer une action sur l'enfant par l'enseignement, c'est transformer ses idées et, du même coup, ses volitions. Les actes naissent des pensées et nous ne pouvons pas penser quelque chose sans nous l'être représenté.

Dans l'idée des deux pédagogues, chaque action sur la volonté est déterminée par une ou plusieurs idées et c'est par les leçons, par l'instruction, que nous agissons sur ces dernières, que nous les formons ou transformons, que nous les complétons ou les rectifions. Or, quand l'enseignement tend à exercer une influence efficace sur la volonté de l'élève, à ennoblir ses volitions, on dit de cet enseignement qu'il est éducatif. Girard, pas plus que Herbart, ne conçoit l'éducation sans l'enseignement. D'autre part, un enseignement qui n'aurait pas pour but primordial l'éducation est rejeté par eux comme œuvre inutile, ou, à tout le moins, imparfaite, parce qu'elle est synonyme de dressage ou de verbiage.

Aujourd'hui l'œuvre du Père Girard nous apparaît dans toute sa grandeur. Elle est gigantesque, car dans la pensée du moine franciscain elle devait embrasser non seulement l'éducation, mais la politique, l'administration, l'industrie, le commerce, toutes les branches de la vie publique. Il y a ainsi dans cet homme, remarquable autant par l'esprit que par le cœur, autre chose qu'un éducateur. Il y a en lui un réformateur d'un ordre plus élevé, un homme politique clairvoyant, un citoyen éclairé qui, dans un pays comme le nôtre, où tant d'intérêts divers sont en jeu, a été un juge perspicace et un ardent patriote. A une époque troublée, il a travaillé à la réconciliation de l'Eglise et de l'Etat, de la science et de la foi, et il a trouvé la solution à ce problème délicat dans la fraternité humaine, l'esprit de tolérance et l'amour de celui qui est le père commun de tous les hommes.

CHAPITRE XX

Développement de la science de l'éducation au XIX[me] siècle : J.-F. Herbart.

---

1. La vie de Herbart.

On portera sur Herbart les jugements les plus différents, suivant le point de vue philosophique auquel on se placera. Tous ceux, toutefois, qui l'étudieront sans parti pris reconnaîtront la haute valeur d'un système d'éducation pratiqué aujourd'hui dans des milliers et des milliers d'écoles et éprouvé au creuset de l'expérience. Ses doctrines ont pris une si grande importance, elles ont exercé et exercent encore une telle influence en Allemagne, en Autriche, en Angleterre, en Scandinavie, en Hollande, en Suisse et, depuis quelques années, en France, aux Etats-Unis, au Japon même, qu'il n'est plus possible à quiconque s'intéresse aux questions d'éducation de les ignorer. Le nom de Herbart fait école depuis longtemps. Nombreux sont ses adeptes dans tous les pays civilisés. Une littérature aussi riche que variée[1] a

[1] **Le *Dictionnaire de pédagogie*, de W. Rein, ne contient pas moins de cent cinquante pages de titres d'ouvrages, de brochures et articles divers sur l'école herbartienne!**

répandu les idées de la pédagogie éducative dans l'Ancien comme dans le Nouveau Monde.

Pour Herbart, la pédagogie constitue une partie essentielle de la philosophie. Sa pédagogie prend racine dans sa morale et dans sa psychologie. Sans elles, il n'est pas possible de comprendre son système d'éducation. La pédagogie telle qu'il la conçoit n'est pas un ramassis de formules, de recettes toutes préparées, tirées de l'expérience des auteurs qui ont écrit sur l'éducation. C'est un ensemble de vérités bien liées entre elles par les principes et la méthode.

Le philosophe d'Oldenbourg mérite également une place à part, parce que, au début du XIXme siècle, il était un des rares, sinon le seul pédagogue, qui ne fût pas théologien et qui, avant d'écrire sur l'éducation, — semblable en cela au Père Girard, avec lequel il offre, au reste, maint point de contact, — l'eût longuement pratiquée. Ces deux qualités lui ont permis de créer, grâce à la philosophie naissante de l'époque et en s'appuyant sur Pestalozzi, la véritable science de l'éducation.

Herbart exerce une influence profonde sur tous ceux qui l'ont suffisamment pratiqué pour vivre dans l'intimité de sa pensée ; il ne laisse jamais indifférent. Il n'entend pas que l'on jure sur les paroles du maître ; au contraire, il veut que l'on se forme une opinion personnelle, que l'on médite en toute indépendance sur les actions, que rien, dans le domaine complexe et délicat de l'éducation, ne se fasse à l'aventure.

C'est une existence toute unie, une vie des moins mouvementées que celle de ce savant allemand.

La famille Herbart est originaire des environs d'Eisenach, d'Ostheim. C'est là que vivait, dans les conditions les plus précaires, l'arrière grand-père de Herbart, tisserand de son métier. Son fils fit des études et finit par être nommé, à l'âge de trente-un ans, recteur du gymnase d'Oldenbourg, fonctions qu'il revêtit pendant trente-quatre ans. Il eut cinq enfants. L'avant-dernier, Thomas Herbart, épousa la fille d'un

médecin d'Oldenbourg, Lucie-Marguerite Schütte. De cette union naquit **Jean-Frédéric Herbart,** le 4 mai 1776.

On a dit que tous les hommes de valeur sont fils de leurs œuvres ; ils sont souvent aussi « fils de leur mère ». C'est le cas de Herbart. Douée d'une rare énergie et d'une persévérance à toute épreuve, abandonnée par son mari qui ne la comprenait pas, cette mère s'occupa, elle seule, de l'éducation du petit Jean. Elle suivit les leçons que lui donnait le précepteur Uelze, disciple de Wolf, et se refit écolière en apprenant le grec avec son enfant. Ce précepteur sut éveiller à un haut degré chez son élève le goût de la philosophie. A quatorze ans déjà, le jeune Herbart écrivait un court mémoire « sur la doctrine de la liberté humaine ». Au gymnase d'Oldenbourg, où il entra en 1788, il se fit remarquer par son talent musical (il jouait du violon, du violoncelle, de la harpe et du piano et s'essaya même dans la composition musicale). La physique, les mathématiques et la philosophie l'intéressaient particulièrement. Wolf, Kant étaient ses maîtres de prédilection. En 1793, il fit le discours de sortie habituel, comme premier de classe, sur « les causes de la croissance et de la décadence de la moralité au sein des peuples ». Ce discours fit sensation. On décida de l'imprimer.

A l'âge de dix-huit ans, au printemps de 1794, muni d'une forte éducation classique, il quitte le gymnase pour entrer à l'Université d'Iéna, qui était alors, comme on le sait, avec la ville voisine de Weimar, le centre du mouvement philosophique et littéraire de l'Allemagne. C'est à Iéna que se publiait alors l'*Allgemeine Litteraturzeitung*, qui cherchait à répandre les idées kantiennes. Après le départ de Reinhold, disciple de Kant, pour Kiel, la chaire de philosophie fut occupée par Fichte. Dans des discours ardents et enflammés, Fichte prêchait l'idéalisme. Dédaignant le droit, auquel son père, homme pratique, le destinait, Herbart devint l'élève de Fichte, qui ne tarda pas à le distinguer et à l'admettre dans sa « Société littéraire », association dont ne pouvaient faire

partie que ceux qui ne se rattachaient à aucun autre groupe d'étudiants. D'abord disciple convaincu du maître, il devait bientôt se séparer de lui sur la doctrine de l'idéalisme, qu'il considérait comme impuissante à fournir une vraie conception du monde. Vers 1795, le jeune étudiant publia deux écrits : *De la possibilité d'une forme de philosophie* et *Du moi ou de l'absolu dans le savoir humain*. Ces travaux furent annotés en marge par Fichte. Herbart répliqua et marcha dès lors en dehors des sentiers que son maître voulait lui battre.

A ce moment déjà, la pédagogie l'attire ; dans la « Société littéraire », il donne une conférence sur les *Devoirs de l'Etat en matière d'éducation*. L'idée de la nécessité d'une éducation de soi-même fait de très bonne heure son apparition chez lui.

Mais ce temps d'acquisition et de développement extraordinaire devait prendre fin trop tôt.

Dans la « Société littéraire » d'Iéna, Herbart avait fait la connaissance de trois jeunes Suisses qu'un Bernois, M. de Steiger, avait chargés de chercher un précepteur pour ses fils. Les de Steiger appartenaient à une vieille famille de patriciens bernois. Un de Steiger était maire de Berne. Celui chez lequel le précepteur devait se rendre était bailli d'Interlaken. Il résidait à Berne en hiver et, en été, dans son domaine de Märchlingen, à sept lieues de la capitale. Herbart ne songeait guère à accepter un poste de ce genre, mais sa mère l'y poussa. Après trois ans de séjour à Iéna, il quitta ainsi l'Université pour se vouer à l'éducation des trois fils du préfet bernois, Louis, Charles et Rodolphe. Le premier était âgé de quatorze ans, le second de dix ans et le troisième de huit ans.

Le départ pour la Suisse eut lieu en 1797. Quelques amis suisses l'accompagnèrent. Le jeune précepteur passa par Göttingue où il discuta fort avec plusieurs étudiants sur la question de savoir « s'il est permis d'éduquer ».

Les rapports adressés à M. de Steiger nous renseignent sur la manière dont Herbart, âgé de vingt ans, comprit et entreprit sa tâche de précepteur. Entre les trois courants qui

dominaient alors le monde pédagogique (piétiste, philanthrope et humaniste), il prend une position à part. Il insiste, dès le début, sur la formation du cœur et du caractère par l'enseignement. Les mathématiques lui apparaissent comme le plus puissant moyen d'éducation et de développement intellectuel. Il ne méconnait pas l'antiquité, mais veut aussi que les sciences ne soient pas négligées. Il exige déjà que l'on intéresse l'enfant aux divers domaines du savoir humain, place Homère au centre de son enseignement des langues et s'élève contre les fragments littéraires, les chrestomathies, le décousu dans l'étude des auteurs.

Ces rapports sont des documents pédagogiques de première importance. Herbart y accumule expérience sur expérience. Il pense que c'est dans les fonctions de précepteur qu'on peut le mieux se préparer à la carrière de l'enseignement, réfléchir à tout ce que l'on entreprend et devenir ainsi un véritable philosophe de l'éducation. Plus tard, lorsqu'il écrit ses œuvres, Herbart parle souvent de ses expériences de précepteur et, en particulier, des principes qu'il avait appliqués avec tant de succès dans l'éducation du second fils de M. de Steiger, Charles, son élève préféré, par lequel, il l'avoua plus tard, il acquit une bonne partie de sa pédagogie et de ses vues sur la nature humaine.

Son séjour en Suisse eut pour lui des conséquences importantes. Il y fit connaissance de Pestalozzi, « ce noble Suisse », comme il l'appelle, et sa philosophie de l'éducation s'en trouva, sinon transformée, du moins fortement influencée. Avant 1798, Herbart ne connaissait Pestalozzi que par ses œuvres ; mais bientôt après commença la belle période de Stans, pendant laquelle Pestalozzi cherche sa méthode en s'appuyant sur la psychologie. C'est à Berthoud que Herbart, venant de Berne, alla rendre visite au pédagogue suisse (1799). Le précepteur des de Steiger garda une profonde impression de cette visite. A partir de ce moment, il s'occupe de Pestalozzi, de ses œuvres et de son œuvre. Il

fait de la propagande autour de lui, donne des conférences et devient bientôt un des grands promoteurs du mouvement pestalozzien en Allemagne. Aussi bien est-ce à bon droit qu'on le considère comme le véritable continuateur de Pestalozzi dans les pays d'Outre-Rhin.

Qu'allait-il maintenant devenir? professeur de philosophie, professeur de mathématiques, juriste ou homme d'Etat ? Il ne se sent attiré vers aucune de ces carrières.



FIG. 56. — J.-F. Herbart.

Quoi qu'il en soit et plus tôt qu'on ne l'aurait supposé, Herbart quitta la maison des de Steiger. Les raisons qui l'y poussèrent sont de diverse nature. Les événements politiques qui eurent pour conséquence l'invasion de la Suisse par les Français ne furent pas sans exercer dans notre pays une grande influence sur la vie et les relations de famille. Un fils aîné de la famille de Steiger dut prendre les armes contre les Français. L'harmonie et la bonne entente en furent troublées dans la maison du bailli. Le besoin de se créer une situation indépendante fut aussi pour beaucoup dans la détermination de Herbart de quitter la Suisse. Il se sépara, dans les meilleurs termes, de la famille de Steiger, avec laquelle il entretint pendant longtemps des rapports épistolaires suivis. Un de ses élèves,

Charles, vint plus tard à Göttingue et passa quelque temps dans sa famille. C'est avec reconnaissance que Herbart songeait plus tard à la famille du bailli, où il avait fait ses premières armes. On peut même admettre que, sans le séjour en Suisse, sans cette activité pratique dans la maison des de Steiger, nous ne compterions pas Herbart au nombre des premiers pédagogues des temps modernes. Poussé de par sa nature et ses aptitudes vers les spéculations philosophiques pures, vers l'observation de soi-même et d'autrui, il eut dans cette famille bernoise l'occasion de voir les gens et les choses. Toute sa personnalité qui, alors déjà, se distinguait par une grande fermeté de caractère et une extraordinaire persévérance, en fut transformée.

Mais ses années d'études n'étaient pas encore terminées. Pendant deux ans, à Brême, il allait se préparer à la carrière académique dans laquelle il devait entrer un peu plus tard.

Les lettres adressées par Herbart à Charles de Steiger nous apprennent que le retour en Allemagne se fit par Strasbourg, Mayence et Iéna, où il séjourna quelque temps. A Halle, il chercha un nouveau précepteur pour la famille de Steiger et y fit la connaissance de Niemeyer, qui chercha à le retenir au « Pædagogium », où il lui offrait une place de professeur. Puis il se rendit à Göttingue et à Oldenbourg, et enfin à Brême, où il passa trois ans dans la maison de son ami Smidt, homme politique très connu, qui fut, plus tard, maire de sa ville natale. C'est une période de production inouïe que ce temps passé dans la solitude et le travail. Citons au hasard quelques-uns des travaux de cette époque : Une *série de cours* donnés au Muséum, à Brême; *Idées d'un programme pour les études supérieures ; A propos de l'ouvrage de Pestalozzi : Comment Gertrude instruit ses enfants.*

Dans ses cours, il fait connaître au public les principes qu'il a appliqués dans l'éducation des fils de Steiger. L'influence de la période suisse s'y reconnaît à chaque pas.

A propos de son programme pour les études supérieures, il

a l'occasion de dire, pour la première fois, ce qu'il pense des gymnases et de l'enseignement secondaire en général. La lutte entre les anciens et les modernes, entre le classicisme étroit et les humanités nouvelles avec les sciences exactes et les langues vivantes, y est déjà caractérisée de main de maître. Utilitarisme ou idéalisme ? Que faut-il choisir ? Et Herbart assigne déjà son véritable but à l'éducation : formation du cœur et du caractère *(Bildung des sittlichen Charakters)*.

C'est en 1802 que paraît son mémoire sur le livre de Pestalozzi. Herbart excuse le pédagogue suisse d'avoir écrit en si mauvais allemand. Pressé par le temps, par les circonstances et par l'impérieux besoin d'être utile à son peuple, Pestalozzi n'a pas les loisirs de faire œuvre de styliste. Il parle ensuite de sa visite à Berthoud, pour arriver enfin à analyser le contenu de l'ouvrage le plus populaire du philanthrope zuricois.

En 1802 également, sur présentation d'une thèse écrite en latin, il se fit recevoir docteur à Göttingue et, en octobre de la même année, après les formalités d'usage, il est autorisé à ouvrir un cours à l'Université. Dans les thèses qu'il défendit pour se faire agréer en qualité de privat-docent, il en est de vraiment remarquables. A l'âge de vingt-six ans, Herbart est déjà au clair sur les principaux problèmes de la pédagogie. L'éducation ne peut pas être uniquement œuvre d'instinct, de bon sens ou d'expérience. Il y faut, en plus, la réflexion, la méditation, la connaissance des lois générales de la pensée humaine. La poésie et les mathématiques sont de puissants facteurs de développement intellectuel et moral. L'enseignement doit avoir son point de départ chez les auteurs Grecs et il convient de commencer par l'Odyssée, en aucun cas par un prosateur ou par l'étude d'une chrestomathie, mais bien par des récits suivis.

La même année, il publie son premier traité pédagogique important : *L'idée d'un ABC de l'intuition, de Pestalozzi.* Comment donner à l'enfant les premières notions précises de forme et de nombre ? telle est la question qu'il résout. Plus tard, il

enseigne lui-même les mathématiques dans l'esprit de l'*ABC*. Cet ouvrage renferme des conseils excellents, des directions judicieuses au point de vue de l'enseignement de la géométrie élémentaire. Bon nombre de pédagogues se sont inspirés des idées du maître, entre autres Mager, Fresenius, Zizmann[1] Göpfert, Pickel, Zeissig, etc. D'autres appliquèrent après lui ces mêmes principes, entre autres Ranke, au Gymnase de Göttingue, et Ziller, dans son école de Leipzig. Pour le premier semestre de 1802-1803, Herbart annonça un seul cours, celui de pédagogie; plus tard, il « lut » sur la philosophie pratique, la morale, la logique, le droit naturel. En 1804 parut l'opuscule : *De la représentation esthétique du monde comme objet principal de l'éducation*. Ce n'est que le fragment d'un mémoire égaré et qui est visiblement écrit sous l'influence des idées de son séjour en Suisse. Dans cette même année 1804, il publie une conférence donnée au Muséum de Brême *sur le point de vue auquel on doit juger la méthode d'enseignement de Pestalozzi*.

Les idées pestalozziennes tombaient à Brême dans un sol bien préparé. Smith et Ewald s'en faisaient les propagateurs. Herbart insiste sur la nécessité de baser la pédagogie sur une connaissance approfondie de l'âme humaine, sur la psychologie. Il commence à s'attaquer à la fameuse théorie des facultés de l'âme considérées comme des forces indépendantes, des réalités substantielles ou dynamiques.

En 1805, il reçoit un appel de Heidelberg ; mais il ne l'accepte pas, ce qui lui vaut, en compensation, de la part des autorités académiques de Göttingue, le titre de professeur extraordinaire. Le décret du gouvernement, qui lui décerne ce titre, parle de ses dons et de ses aptitudes remarquables pour l'enseignement. Il prépare pour sa leçon d'ouverture un discours en latin sur les *Bases du système philosophique de Platon*.

[1] Geometrische Formenlehre, Iéna, 1869.

En 1806, il fait enfin paraître sa *Pédagogie générale, déduite du but de l'éducation,* le plus important de ses ouvrages, dans lequel il consigne le résultat de ses expériences en Suisse et à Brême, ainsi que de ses observations personnelles. Herbart nourrissait le projet de cette grande œuvre depuis plusieurs années. Il la dédie à son ami, le sénateur Smidt.

Nous reviendrons sur cette *Pédagogie générale* dans l'analyse du système herbartien. C'est, sans contredit, un monument philosophique de premier rang. L'auteur y assigne un but précis à l'éducation : la formation du caractère par l'influence exercée sur la volonté au moyen du gouvernement des enfants et des idées qu'on leur communique. La sensibilité et la volonté découlent des idées que l'enfant possède. Le but de l'éducation apparait ainsi : former le cercle d'idées de l'enfant, de telle façon qu'il en résulte une volition conforme aux lois de la raison. Un intérêt multiple et bien équilibré permet de former ainsi une intelligence rationnelle. On obtient la force du caractère par le moyen du gouvernement (Zucht); par le moyen de la multiplicité de l'intérêt, on influence l'enseignement.

Cette œuvre, qui devait faire tant de bruit de nos jours, passa alors à peu près inaperçue. Herbart prétend qu'elle ne pouvait être comprise à ce moment, parce qu'elle s'appuyait sur des principes philosophiques qu'il n'avait pas encore fait connaître. Cela est vrai, sans doute; mais il faut dire aussi qué l'obscurité de l'ouvrage tient à d'autres causes. L'auteur le déclare dans l'annonce qu'il fit lui-même de son livre : « Le titre ne promet qu'une pédagogie *générale;* aussi ne donne-t-il que des idées générales et leur combinaison générale ». L'auteur s'en est tenu aux considérations purement théoriques. C'est ce qui fait la force, mais aussi la faiblesse du livre. De plus, il faut l'avouer, la lecture en est rendue très difficile par l'emploi d'une terminologie tout à fait nouvelle et particulière à Herbart. Ce dernier, d'ailleurs, avait bien la conviction que son œuvre ne serait comprise que le jour où auraient paru sa philosophie pratique et sa

psychologie. Le plan de ces deux travaux était arrêté, et, pourtant, Herbart commence par publier sa *Pédagogie*, tellement il lui tardait de fixer noir sur blanc les multiples impressions de son préceptorat en Suisse.

Quoi de surprenant de voir ce livre donner lieu, dès son apparition, à tant de malentendus et rester fermé au grand public ? L'auteur en avait, certes, bien conscience, puisqu'il se décide à revenir par trois fois sur sa *Pédagogie* et à en changer toute l'ordonnance.

Deux périodiques littéraires importants de l'époque, la *Neue Leipziger Litteratur-Zeituug* et l'*Allgemeine Litterarische Zeitung, Halle-Leipzig*, la première, en 1806, et la seconde, en 1807, donnèrent de la *Pédagogie* des comptes rendus plus ou moins favorables. Malgré ses défectuosités, l'ouvrage reçut cependant, par ci par là, un accueil sympathique. Mais l'auteur, lui, était loin d'être satisfait. Le 22 novembre 1807, il écrit à son ami Charles de Steiger : « Ma pauvre pédagogie n'a pu faire entendre sa voix [1] ».

L'attention du public était retenue par les grands travaux philosophiques qui virent le jour en Allemagne à ce moment-là. Citons les plus importants : 1803, le *Traité de pédagogie* de Kant ; 1805, le *Manuel de pédagogie et de didactique* de Schwarz et les *Principes d'éducation et d'enseignement* de Niemeyer. L'année suivante, c'était le tour de la *Levana*, de Jean-Paul. Le courant philosophique du moment, au surplus, n'était guère favorable. Fichte était encore à la mode ; Schelling se révélait dans sa seconde manière, prenant son élan vers la théosophie, et Hegel, par sa *Phénoménologie de l'esprit*, posait les fondements d'une réputation littéraire qui allait toujours grandissante. On conçoit enfin qu'à une époque aussi troublée, après les défaites d'Iéna et d'Auerstedt, les préoccupations des esprits n'allassent pas, pour l'heure du moins, aux spéculations philosophiques.

L'ouvrage de Herbart, où l'élévation des idées le dispute à

[1] Meine arme Pädagogik konnte nicht zu Worte kommen.

la correction de la forme, a partagé le sort de beaucoup d'autres œuvres fortes qui, méconnues des contemporains, n'ont exercé une influence que plus tard, alors que les temps étaient venus, suivant l'expression biblique.

Un livre si rempli, aux déductions si serrées, ne sera jamais compris à première lecture. Il faut le prendre à petites doses, le quitter, mais y revenir souvent. Plus le lecteur sera familiarisé avec la manière de l'auteur, plus il l'approfondira et le méditera, et plus aussi le processus d'aperception en facilitera la compréhension. Celui qui tient à se faire une opinion personnelle, indépendante, dans les choses de l'éducation, ne regrettera pas la peine que la lecture de cet ouvrage lui aura coûtée. Rien de banal ni de superficiel dans cette œuvre. Le lecteur se convaincra, comme on l'ignore peut-être trop communément aujourd'hui, que tout le monde ne peut pas parler avec compétence de ces questions délicates et complexes. Ce n'est point un mets ordinaire que la pédagogie de Herbart. Pour le goûter, il faut une préparation et une adaptation spéciales.

Herbart fit suivre sa *Pédagogie* de sa *Philosophie pratique générale,* dans laquelle il assigna le but final de l'éducation. Le centre du système de Kant est l'impératif catégorique, celui de Herbart est dans les idées que possède l'enfant (Ideenlehre).

Après la publication de ces ouvrages, Herbart quitta Göttingue pour accepter un appel flatteur de Königsberg où il devait succéder à Krug dans la chaire de philosophie de Kant, en qualité de professeur ordinaire de philosophie et de pédagogie. La perspective d'étendre le cercle de son influence, l'honneur d'occuper la chaire de Kant, celle que les Allemands appellent « das ehrenhafteste aller philosophischen Katheder », le décidèrent à quitter Göttingue qui avait de plus en plus à souffrir sous le joug de l'étranger.

L'été suivant, Herbart fit la connaissance de Guillaume de Humboldt, alors ministre de l'Instruction publique en Prusse.

Ce dernier avait comme conseillers et collaborateurs Süvern et Nicolovius, qui avaient précisément fait appeler Herbart à Königsberg, dans la pensée qu'il pourrait leur être utile au moment de la réorganisation des écoles prussiennes d'après les principes de Pestalozzi.

A Königsberg, avant l'arrivée de Herbart, chaque professeur de la faculté de philosophie était tenu, à tour de rôle, de donner un cours de pédagogie. Dès qu'on sut que Herbart acceptait les offres qu'on lui faisait, on s'empressa de joindre à son enseignement de la philosophie celui de la pédagogie. Les premiers efforts de Herbart se portèrent sur la création d'un *séminaire pédagogique* où les candidats à l'enseignement secondaire pourraient faire leurs premières armes sous la direction d'un maitre expérimenté.

C'est à Kant lui-même que nous devons l'idée première d'un séminaire pédagogique; mais il était donné à Herbart d'exécuter le projet conçu par le philosophe allemand, suivant les idées de Basedow et des philanthropes. Il devait donner un corps à toutes ces idées de réforme. Ses propositions reçurent l'approbation de Guillaume de Humboldt, qui le chargea de la mission d'organiser cette école d'application. C'était en été 1809. A partir de ce moment, on voit figurer dans les programmes des cours de l'Université des leçons sous la rubrique : « exercices didactiques, institut didactique ou pédagogique, séminaire pédagogique ». Les renseignements précis manquent, d'ailleurs, sur cette période d'organisation.

Dès le début, Herbart chercha à unir dans son organisation nouvelle la famille et l'école, mais sans y réussir. Seize enfants furent d'abord confiés aux soins de quatre étudiants. Plus tard, deux maîtres à poste fixe furent engagés pour diriger deux classes moyennes de gymnase, qui portaient le nom de *Pædagogium*. Mais Herbart cherchait à développer son œuvre. Son institution ne lui paraissait pas être en rapport assez étroit avec la famille. Il négocia avec le ministre de

l'Instruction publique au sujet d'un internat qu'il entendait diriger avec sa femme — car il s'était marié en 1811 avec une Anglaise, Marie Drake, fille d'un commerçant de Memel, ruiné par la guerre. L'institution du Pædagogium était maintenant assise sur des bases solides. Herbart lui-même enseignait et s'était chargé des mathématiques. Chaque semaine, des conférences avaient lieu où l'on discutait toutes les questions se rapportant à l'enseignement et au gouvernement des enfants. En 1833, au moment où Herbart quitta Königsberg, le séminaire pédagogique cessa d'exister; mais la semence était jetée; elle devait lever quelques décades plus tard, quand Stoy à Iéna (1843) et Ziller à Leipzig (1862) ouvrirent leurs séminaires et se firent les continuateurs de leur maître.

C'est à Königsberg également que Herbart publia quelques nouveaux travaux : *De l'éducation faite avec le concours des pouvoirs publics* (1810), *Sur les rapports de l'école et de la vie* (1818). Mais la période de Königsberg est surtout remplie par ses études psychologiques. Il en consigne les résultats dans diverses brochures et, en particulier, dans son *Manuel de psychologie* (1816).

En 1831, la chaire de philosophie de l'Université de Berlin devint vacante par la mort de Hegel. Ni ses succès comme professeur, ni l'affection dont l'entouraient les étudiants, ni l'estime universelle dont il jouissait à Königsberg ne pouvaient suffire à retenir Herbart dans une université dont la vie s'éloignait de plus en plus. Il pensait être appelé à Berlin. Son espoir fut déçu. En revanche, il reçut un appel de Göttingue, où il se rendit sans hésitation. Dès le semestre d'hiver 1831-1832, nous le voyons reprendre ses cours de philosophie dans cette université où il avait débuté dans la carrière académique.

Tout d'abord, il se donne en entier à ses cours; mais bientôt il sent le besoin de répandre ses doctrines et pour y parvenir, il se décide, trente ans après l'apparition de sa *Pédagogie générale*, à publier son *Esquisse de leçons pédagogiques*, dans

laquelle il traitait le même sujet que dans sa *Pédagogie*, mais sous une forme plus claire et plus simple. Ce résumé, toutefois, supposait la connaissance de l'ouvrage primitif, de sorte qu'il fut bientôt nécessaire de le remanier et de le compléter, pour le rendre intelligible sans le secours de la *Pédagogie générale*. Cette édition définitive parut en 1841.



Fig. 57. — Monument de J.-F. Herbart, à Oldenbourg.

A Göttingue, Herbart mène une existence des plus calmes. Alors que sur la scène du monde se déroulent des événements politiques importants, le philosophe vit dans la retraite, absorbé par ses études. Il travaille à la solution des plus grands problèmes qui se soient posés à l'humanité. Le contraste est frappant. Il vit loin des bruits du monde, mais l'influence qu'il exercera par ses œuvres sur l'école et, par elle, sur les générations montantes, sera considérable.

Hartenstein, un de ses meilleurs biographes, qui a personnellement connu le maître, fait de lui le tableau suivant. C'est bien une confirmation du jugement porté par Smidt :

« Il était de taille moyenne, mais vigoureux. La démarche était ferme et décidée. Les yeux bleus, grands et extrêmement

mobiles constituaient le trait caractéristique de sa physionomie. Il parlait naturellement, simplement, mais en termes clairs et choisis, comme il écrivait, et seulement lorsque le sujet de la conversation l'intéressait; dans le cas contraire, il demeurait silencieux. Naturellement réservé, il pouvait paraitre un peu froid au premier abord; mais sous cette froideur apparente se cachait en réalité beaucoup de bienveillance et de bonté. Il était scrupuleux et réfléchi dans ses actions comme dans ses ouvrages, différant d'agir tant qu'il n'apercevait pas clairement la valeur morale de son acte, comme il différait d'écrire tant qu'il ne se sentait pas en parfaite possession de la vérité scientifique. L'amour ardent et désintéressé de la vérité, l'entière franchise et la parfaite sincérité, qui donnent tant de prix à son œuvre philosophique, furent aussi les traits distinctifs de son caractère. Il n'était point l'ennemi de la gloire, il ne méprisait point la renommée; mais il préféra les attendre vainement plutôt que de les acquérir par un charlatanisme qu'il jugeait indigne de la philosophie et qu'il sut flétrir si énergiquement chez certains de ses contemporains. Après avoir lutté pendant toute sa vie contre vents et marée, suivant sa propre expression, il se résigna à attendre de la postérité une justice que son temps semblait peu disposé à lui rendre. »

En pleine vigueur, sain de corps et d'esprit, Herbart mourut dans sa soixante-sixième année, le 14 août 1841, des suites d'une attaque d'apoplexie. Le calme et la sérénité ne le quittèrent pas un seul instant. Il avait vécu en philosophe et il mourut en philosophe.

Le 4 mai 1876, date du centième anniversaire de sa naissance, un monument érigé en sa mémoire fut inauguré dans sa ville natale, qui a tenu à rappeler par le bronze et le marbre les mérites de celui qui passe pour être le véritable fondateur de la science de l'éducation.

2. Les principes essentiels de la doctrine de Herbart. La thèse de l'enseignement éducatif.

La psychologie de Herbart. — Herbart est né pédagogue « avec le signe au front », comme on le disait de Mme de Genlis. Les questions pédagogiques tiennent la plus grande place dans son existence et dans sa pensée. Bien préparé à la tâche de philosophe de l'éducation par quelques années de préceptorat, il consacre ses premiers ouvrages, comme le dernier, *Esquisse d'un cours de pédagogie*, aux choses de l'éducation. A Königsberg, au moment où il publie le plus, on le voit absorbé par l'organisation et la direction du *Séminaire pédagogique*, le premier qui ait été annexé à une Université. Aussi bien peut-on soutenir avec quelque vraisemblance, comme l'affirme Mauxion, « que les observations de l'éducateur n'ont pas été sans influence sur la formation de la pensée du philosophe, et que le souci de l'œuvre éducative a contribué dans une certaine mesure à déterminer la direction de ses idées spéculatives, tant le système semble approprié aux besoins de l'éducation et particulièrement apte à en faire ressortir toute la puissance ».

Mais la réciproque est vraie également. Chez un penseur aussi rigoureux que Herbart, tout se tient, tout se lie. Ses doctrines forment un ensemble de vérités étroitement enchaînées par les principes et la méthode ; c'est pourquoi la connaissance de sa philosophie est absolument nécessaire à l'intelligence de ses théories pédagogiques.

Herbart est le premier philosophe qui ait conçu la pédagogie sous une forme rigoureusement systématique et formulé le principe de l'éducation par l'instruction, autrement

dit de l'*enseignement éducatif*. Et cette pédagogie nouvelle, il l'a solidement assise sur la double base de la morale et de la psychologie, de la morale destinée à présenter le but à atteindre, de la psychologie indispensable pour indiquer les voies et moyens et signaler les obstacles.

La place nous manque pour entrer ici dans les détails de la métaphysique de Herbart. Le philosophe d'Oldenbourg a voulu réagir contre les témérités de la philosophie mystique si fort en honneur en Allemagne depuis la *Critique* de Kant. Il s'est placé au point de vue réaliste, expérimental et individualiste. Esprit sage, soucieux de la clarté, il s'élève contre les rêveries et les extravagances des philosophes contemporains. S'il admire chez Kant la profondeur de la pensée, chez Fichte la rigueur de la méthode, tout en combattant certaines erreurs qu'il juge dangereuses, il est sans pitié pour les philosophes « poétisants », qui s'abandonnent à l'inspiration, au lieu de réfléchir et de raisonner. Pour lui, la philosophie est affaire de raison et non de sentiment, de réflexion et non d'inspiration, de recherches patientes et laborieuses et non d'enthousiasme, de lois déduites de faits minutieusement observés et contrôlés. « Elle naît dans la science et avec la science. » Elle part de ce qui existe, de ce qui est *donné*. C'est sur la large base de l'expérience, tant interne qu'externe, qu'elle doit s'édifier pour ne rien laisser à l'arbitraire et à la fantaisie. Son rôle consiste à interpréter l'expérience, à débarrasser de contradictions les idées qu'elle nous fournit et à former un système cohérent de ces idées complétées ou rectifiées. « Interrogeons l'expérience, source de toute vérité », dit-il. Sa philosophie se sépare ainsi nettement de l'empirisme stérile, qui s'en tient simplement aux faits bruts sans en apercevoir les contradictions ou du moins sans chercher à les expliquer, et du rationalisme pur qui ne tient aucun compte de l'expérience et bâtit dans les airs un édifice sans fondement.

Herbart est aussi le premier philosophe qui ait voulu s'aider des mathématiques dans les recherches psychologiques. Il a

cherché à appliquer le calcul à des faits, les faits de conscience ou psychiques, qui, par leur essence même, semblent tout d'abord étrangers à la mesure. Frappé des remarquables progrès accomplis de son temps par la physique mathématique, il s'est demandé s'il ne serait pas possible d'appliquer à la science des faits psychiques des procédés qui avaient conduit à de si beaux résultats dans les sciences de la nature. Il était convaincu que les phénomènes psychologiques présentent des différences d'intensité. Ces différences sont quantitatives ou qualitatives : les idées vont et viennent plus rapidement ou plus lentement, elles sont plus claires ou plus obscures, plus fortes ou plus faibles ; leur nombre est tantôt plus grand, tantôt plus petit. Notre faculté de percevoir plane incessamment entre un plus et un moins. Herbart fait jouer un rôle prépondérant aux *représentations*, à la réaction des forces représentatives, à la fusion et au mouvement des idées. Il estime qu'on peut observer la force et le degré de ralentissement entre deux phénomènes et en faire la mensuration. Il distingue, en psychologie, une *statique* et une *mécanique* des idées comme il existe, en physique, une théorie de l'équilibre et du mouvement des corps. Il considère les phénomènes psychiques au repos et en position d'équilibre pour saisir leurs rapports d'intensité et les formuler numériquement. La vie psychologique tout entière doit être ramenée à des lois déterminées. C'est dans ce sens que Herbart parle de pression, de réaction, de l'état latent des idées, d'oscillations, de balancements, etc. L'âme lui apparaît comme une sorte de cavité avec un espace du connu et un autre de l'inconnu.

Le philosophe allemand avait sans doute conscience des difficultés de la mensuration dans le domaine psychologique, puisqu'il cherche un point d'appui dans la méthode et part de l'hypothèse fondamentale que, pour expliquer la cause des phénomènes psychiques, il y a nécessité de tout ramener à un principe, à une force première qu'il appelle *âme*. Il conçoit l'âme comme un être simple, comme une

monade, en connexion simultanée ou successive avec une multiplicité d'autres êtres simples, vis-à-vis desquels elle se maintient dans l'intégrité de sa nature simple, inaltérable, par des actes de conservation individuelle qui sont ses *représentations*. Cette conception est en opposition complète avec la théorie des idées innées. L'âme peut « se construire ». « Elle est originellement une table rase, au sens le plus absolu, sans aucune espèce de vie ou de représentation : par conséquent, il n'y a en elle ni concepts primitifs ni prédisposition à les former ; mais tous les concepts, sans exception, sont un produit du temps et de l'expérience. » Et il ajoute : « Je ne saurais admettre aucune sorte de germes ou de prédispositions naturelles : de telles prédispositions sont la mort de la psychologie ».

La nature de l'âme, d'une véritable unité et d'une simplicité parfaite, ne comporte pas cette multiplicité de pouvoirs, de puissances, que la psychologie admet sous le nom de *facultés*. Herbart ne peut pas souscrire à la formule de Leibniz, suivant lequel « l'âme est une force qui a conscience d'elle-même, qui dispose d'elle-même, qui se meut (c'est-à-dire qui se détermine elle-même) et qui a sous sa dépendance des énergies subordonnées qu'elle met en œuvre comme autant d'organes distincts ». Ces pouvoirs, qui servent à l'âme pour accomplir les différentes catégories d'actes dont la nature lui a donné l'initiative, étaient appelés facultés, mais Herbart ne peut les concevoir comme des causes et des principes premiers d'action, comme des capacités naturelles de l'âme, réelles, actives, permanentes, avec un caractère dynamique. Il voit dans cette théorie des facultés de l'âme la source des plus graves erreurs. Elle empêche, en introduisant dans la vie morale une complication inutile et bizarre, d'en expliquer la savante harmonie. Sous l'influence de cette conception, les philosophes ont renoncé à chercher les rapports qui unissent entre elles la mémoire, l'association des idées, l'imagination, etc. Ils trouvent plus simple de les considérer comme autant

de principes irréductibles, et ils se désintéressent de l'étude scientifique des transitions et des transformations. Ils font de l'âme un certain nombre de parts parfaitement délimitées, comme tout autant de casiers distincts, munis chacun d'une étiquette et correspondant aux diverses classes des phénomènes moraux. En parlant de la sensibilité, de la mémoire, de l'imagination, on croit avoir dit quelque chose de leur nature, de l'essence même de ces êtres supposés et considérés comme autant d'entités correspondantes, d'agents indépendants les uns des autres, donnant naissance à des idées, se les passant mutuellement, faisant entre eux leurs affaires. Herbart raille cette phraséologie dans laquelle l'esprit apparaît souvent comme une sorte de champ dans lequel la perception, la mémoire, l'imagination, la volonté, les passions produisent leurs opérations comme autant de puissances alliées entre elles ou en hostilité. Parfois, l'une de ces facultés a la suprématie et les autres sont subordonnées ; l'une usurpe l'autorité et les autres cèdent ; l'une expose et les autres écoutent ; l'une trompe et l'autre est trompée... D'autres fois, on nous montre ces facultés traitant avec leur propriétaire ou maître, lui prêtant leur ministère, agissant sous son contrôle ou sa direction !

Herbart est le premier qui se soit élevé contre cette psychologie mythologique, contre cette tendance qui consiste à établir des différences réelles entre les faits de la vie psychologique et à parler d'une mémoire ou d'une imagination universelles, c'est-à-dire d'une imagination ou d'une mémoire dont les caractères sont partout les mêmes, au lieu de considérer ces phénomènes comme partiels, se manifestant ici avec plus de force ou de netteté, là avec plus de faiblesse ou de vague. On explique tel groupe de faits par l'intelligence, tel autre par la volonté ou la sensibilité ; c'est ainsi que les Anciens, qui personnifiaient et animaient tout, expliquaient les phénomènes de la foudre et des tempêtes par le courroux de Jupiter ou de Neptune.

Pour échapper à ces singularités, il suffit de concevoir la division, d'ailleurs très utile et très commode, des facultés de l'âme comme n'ayant qu'une valeur purement nominale. Cette division ne correspond pas à des réalités substantielles ou dynamiques. Elle sert uniquement à répartir les faits psychiques en groupes nettement distincts, à l'aide desquels on édifiera une classification analogue à celle des sciences naturelles. Les facultés ne sont rien de plus que des noms communs, des signes représentatifs ou conventionnels de groupes. La pédagogie herbartienne se sert bien encore des mots de perception, mémoire, imagination, jugement, sensibilité, volonté, etc., mais comme d'un moyen pour expliquer les phénomènes moraux. Elle considère les facultés comme un mode d'agir et de réagir de l'âme, une propriété qu'a cette dernière de se manifester de plusieurs manières. Il n'y a ainsi ni idées innées, ni formes *a priori*, ni facultés primitives. Ce qui constitue la vie de l'esprit, depuis ses manifestations les plus humbles jusqu'aux conceptions les plus élevées de l'art, de la science et de la philosophie, doit s'expliquer uniquement au moyen du mécanisme psychique, qui lui-même a son point de départ exclusif dans les représentations. « La psychologie, dit Herbart, n'est point sans analogie avec la physiologie : elle construit l'esprit avec des séries de représentations, comme celle-ci construit le corps avec des fibres. »

Les représentations et non les facultés toutes faites sont à l'origine de la vie mentale et constituent les matériaux primitifs de la connaissance. Les fusions et les complexions des représentations et leur reproduction sous forme de séries (Vorstellungsreihen), tels sont les éléments du mécanisme psychique. Le développement ultérieur de l'esprit s'explique par ce seul mécanisme et non par des facultés ou des fonctions spéciales de l'intelligence, abstraction, généralisation, jugement, raisonnement, mémoire ou imagination.

Les faits psychologiques, il faut le répéter, malgré leur extrême diversité, se mêlent et se confondent. C'est nous seuls

qui les distinguons pour la facilité de l'exposition, comme l'analyse chimique sépare, dans un corps composé, les éléments simples. Il faut donc bien se garder d'entendre par intelligence une cause réelle et distincte, par facultés, des causes véritables dont la réunion composerait l'âme. Pour tous les phénomènes que nous remarquons en nous, il n'y a qu'une seule et même cause : cette cause, c'est l'âme elle-même.

L'ancienne théorie des facultés de l'âme apparaissait à Herbart vide, stérile et d'un médiocre secours en éducation. A dire vrai, elle est incompatible avec l'idée même de l'éducation. Si des facultés existent de toutes pièces dans l'âme de l'enfant, on se demande à quoi l'éducation peut bien servir. L'œuvre de l'éducation n'est-elle pas singulièrement compromise là où ces facultés, qu'il s'agit de développer, font défaut? Quel secours y a-t-il à attendre de l'éducation, si les facultés existantes sont dans la plénitude de leurs forces? Et surtout ne serait-elle pas superflue chez les individus pourvus à l'avance de riches facultés? Aussi en est-on arrivé à nier l'utilité de l'œuvre de l'éducation et à dire qu'elle n'est faite que pour les esprits médiocres, les génies finissant toujours par trouver leur voie et la trouvant malgré l'intervention de l'école. On conçoit ainsi que la doctrine des facultés de l'âme considérées comme les organes tout faits et tout moulés de la pensée, de la sensibilité et de la volonté est incompatible avec la thèse même de l'enseignement éducatif, qui admet la possibilité de former des hommes intelligents et bons, capables de vouloir.

La puissance de l'éducation est, cependant, loin d'être absolue. Elle est limitée par le temps, par les conditions variables du milieu, par la nature individuelle du sujet, autrement dit par la constitution organique de l'enfant, car, si Herbart ignore les lois de l'hérédité, il est loin de méconnaitre l'influence de l'organisme. L'éducateur ne doit donc point se faire illusion : « il ne doit estimer le pouvoir de l'éducation ni

moindre ni plus grand qu'il n'est en réalité ; il doit essayer de voir jusqu'où il peut aller ; mais il faut toujours qu'il s'attende à être ramené par l'observation des résultats aux limites des essais raisonnables ». Mais, à tout prendre, une confiance excessive sied mieux au pédagogue qu'une défiance exagérée, qui aurait pour effet de paralyser ses efforts et de le rendre sceptique. « Nourrissons sciemment quelque illusion, dit Herbart, ne fût-ce que pour maintenir notre esprit dans les dispositions nécessaires à tout homme qui croit de son devoir d'aspirer personnellement vers le mieux. » Le premier soin de l'éducateur sera d'étudier le tempérament de son élève, son degré d'impressionnabilité, de considérer surtout la nature des groupes d'idées antérieurement constitués.

Le mécanisme psychique conduit progressivement la pensée des représentations les plus simples jusqu'aux concepts les plus élevés, grâce à l'aide du langage, des noms, des mots qui servent à établir des classifications et à introduire l'ordre et la clarté dans le chaos des choses de l'esprit.

C'est par le même moyen du mécanisme psychique que Herbart explique les autres faits moraux que certaine psychologie rapporte à des facultés spéciales, distinctes de l'intelligence, celles de la sensibilité et de la volonté. La vie psychique tout entière, les émotions, les sentiments, les désirs, les volitions ou résolutions, qui ne sont que des désirs transformés, des formes particulières du désir, trouvent leur explication dans ce mécanisme que l'expérience met en jeu.

Le mécanisme psychologique, tel que le comprend Herbart, peut aussi être troublé. Il peut subir des perturbations. Ces troubles et ces perturbations sont dus à un principe physiologique. C'est ici que la part à faire au corps intervient sous la forme de ce que Herbart appelle un *obstacle*. Cet obstacle est capable d'altérer ou de ralentir la marche du mécanisme mental. Mais si l'obstacle peut arrêter les représentations, ces dernières peuvent, de leur côté, réagir et le surmonter. Il ne faut, par exemple, qu'une vive sensation de lumière ou de son

pour nous tirer du sommeil, et qu'est-ce que le sommeil, sinon un arrêt des représentations, dont la cause est physiologique ?

Il y a ainsi, dans notre esprit, des représentations emmagasinées, qui sont comme endormies. Elles attendent l'instant de se réveiller. Pourquoi sont-elles endormies ? Quand nous sommes plongés dans le sommeil, il y a une pression de nature corporelle ou physiologique qui s'exerce sur nos pensées et qui les déprime. Mais cette raison n'existe plus quand nous sommes à l'état de veille. Si certaines de nos représentations, en plus ou moins grand nombre, sont alors empêchées de se produire, la cause de l'empêchement ne peut être que psychologique : la pression exercée sur ces représentations provient de celles qui occupent actuellement la conscience. Alors, il y a lutte entre elles ; semblables à des forces, les représentations sont susceptibles de se faire perdre une plus ou moins grande quantité d'énergie, de s'abaisser les unes les autres jusqu'au-dessous *du seuil de la conscience,* comme dit Herbart.

Supposons, par exemple, deux représentations, *a* et *b*, et appelons *M* une ancienne représentation encore endormie pour l'instant, arrêtée par *a* et *b*, mais sur le point de se réveiller. A quelle condition ce réveil pourra-t-il avoir lieu ? Evidemment à la condition que *a* et *b* subissent à leur tour un arrêt ; car alors leur pression sur *M* se relâchant, il sera possible à *M* de se relever. La condition requise sera remplie si une nouvelle représentation, soit *c*, survient, qui soit semblable à *M*. Etant donné cette similitude, *c*, en survenant dans la conscience, agira bien contre *a* et *b*, mais non pas contre *M*, qui lui ressemble.

Ainsi, nous ne pensons pas, momentanément, à une personne qui nous est d'ailleurs connue. Tout à coup, nous la rencontrons. Dès que nous l'apercevons, nous nous la rappelons. *C* désigne la perception de cette personne, perception qui surgit en nous au moment de la rencontre, et qui fait

invasion parmi les idées (*a* et *b*) qui occupaient notre esprit. *M*, ou la représentation antérieurement acquise de la personne en question, tend par suite à se relever, à se réveiller.

Nous renvoyons ceux de nos lecteurs qui voudraient se faire une idée plus complète de la psychologie et de la morale de Herbart aux travaux originaux du maître, à ceux de ses nombreux disciples qui ont interprété son œuvre, en particulier aux ouvrages de Ziller, de Stoy, de Lange, de Dörpfeld, de Rein, etc. Ceux qui étudieront ce système sans parti pris reconnaîtront qu'il constitue, sans contredit, un des efforts les plus puissants qui aient été tentés pour expliquer génétiquement le développement de l'esprit. Ce qui en fait la valeur aux yeux des pédagogues, c'est que, dans son ensemble, il est, comme nul autre, favorable à l'idée du progrès dans l'individu comme dans la race, et ainsi, nous l'avons démontré plus haut, éminemment approprié aux besoins de l'éducation.

Morale de Herbart. — Le but de l'éducation, c'est la vertu, dans l'acception la plus large de ce mot, c'est-à-dire la formation de hautes et solides qualités morales.

Herbart veut une vertu intelligente et éclairée, active et éveillée; une vertu qui se manifeste, qui se répande au dehors par la sympathie et par l'action, qui cherche pour soi-même la perfection morale et pour l'humanité l'amélioration sociale; une vertu largement ouverte à tout ce qui est humain, et elle-même véritablement humaine, sans mélange d'ascétisme ou de mysticisme.

Le savoir, les connaissances doivent exercer une influence directe sur la volonté. « La valeur d'un homme, déclare-t-il souvent, se mesure à son vouloir et non à son savoir ». L'instruction sans culture morale, c'est-à-dire celle qui serait sans prise sur le caractère, serait un moyen sans but, et la culture morale sans instruction serait un but sans moyen. D'autre part, l'éducation morale seule ne peut former un caractère. Celui-ci a ses racines au plus profond de l'âme. Il faut savoir

déterminer l'âme pour former un caractère. C'est pourquoi on doit commencer à la « construire » par le moyen des idées, de l'enseignement, de l'instruction. C'est de la pénétration plus ou moins complète de l'instruction dans les idées que dépendront la nature et l'étendue du profit que la moralité peut en retirer.

L'idéal moral est représenté par cinq idées essentielles : la liberté intérieure, la perfection, la bienveillance ou amour, la justice ou le droit, et l'équité. Ainsi la première idée de philosophie pratique est celle de la liberté intérieure qui consiste dans l'accord de la volonté avec le jugement : l'homme veut réellement ce qu'il juge être le meilleur.

Ces cinq idées morales président au développement de la société comme au perfectionnement de l'individu. Elles constituent l'idéal commun de l'individu et de la société. D'où vient cet idéal moral ? Sûrement pas des idées innées, répond Herbart, pas plus que de certaines dispositions naturelles. Comme les concepts logiques, les idées morales sont un produit du temps et de l'expérience accumulée des individus et des générations successives. Elles se dégagent progressivement des jugements dans lesquels elles sont primitivement impliquées. A l'origine, dans l'état de barbarie, elles ne sont point clairement conçues, mais peu à peu, avec l'avancement de la civilisation, le progrès s'accomplit dans le domaine des idées spéculatives.

Le même mécanisme psychique, dont nous parlions plus haut à propos des représentations, détermine les actions, bonnes ou mauvaises, des hommes ; il conduit naturellement l'homme de l'esclavage des passions, qui est son état primitif, à la prudence pratique, et, de la prudence pratique, à la moralité. Cette évolution est lente dans l'individu comme dans l'espèce ; mais elle peut être favorisée, accélérée par l'éducation, dont la tâche apparaît alors dans toute sa grandeur et dans toute sa dignité.

La religion apparait à Herbart comme le « point commun

où viennent aboutir la morale et la métaphysique ». Née primitivement d'un besoin naturel de l'homme qui se sent faible et comme isolé au sein de la nature qui l'enveloppe et qui l'étreint, elle trouve sa confirmation et sa légitimation dans les résultats derniers de la pensée spéculative. Ses enseignements n'ont point, à vrai dire, le caractère d'une démonstration rigoureuse ; elle est, en définitive, le domaine de la *croyance* plutôt que de la *science* ; mais la croyance ici n'est que le prolongement et comme l'achèvement naturel du savoir.

On a reproché au système de n'être pas assez favorable à l'idée religieuse, et pourtant Herbart est un esprit sincèrement religieux. La religion a pour lui son origine naturelle dans le sentiment si vif que l'homme éprouve sans cesse de sa faiblesse et de sa dépendance. « Tous les hommes ont besoin des dieux », dit-il en citant un vers du poète, et, dans sa *Pédagogie générale*, il montre comment l'enseignement analytique est propre à assurer l'éclosion du sentiment religieux. C'est en faisant ressortir la faiblesse de l'humanité, sa dépendance manifeste vis-à-vis d'une puissance supérieure, dont les hommes ont besoin comme l'enfant a besoin de son père, qu'on provoquera l'intérêt religieux, car la religion repose sur l'humilité, la reconnaissance et la vénération. L'éducation morale, dont le but est d'amener l'individu à se déterminer lui-même d'après des principes justes, a besoin d'être complétée par l'éducation religieuse, ne fût-ce que pour ramener à une opinion plus modeste celui qui s'imaginerait avoir fait quelque chose.

L'enseignement tel que Herbart le conçoit doit mettre en jeu toutes les énergies, par conséquent développer aussi dans toutes les directions l'intérêt qui rattache l'homme à l'univers dont il dépend, à l'humanité dont il fait partie, à Dieu, ordonnateur du monde et des esprits.

On a dit à bon droit que « c'est dans Herbart qu'il faut étudier Pestalozzi ». On peut affirmer, au même titre, qu'aujourd'hui Herbart demande à être étudié dans ses disciples et

continuateurs. Ziller, déjà, avait complété la définition que donne Herbart du but de l'éducation en disant : « L'éducation a pour but de former le caractère au point de vue religieux et moral ».

Les disciples de Herbart ont mis à la base de l'enseignement moral la Bible : l'histoire des patriarches, des Juges, des Rois, de Jésus-Christ et des Actes des apôtres, et il faut reconnaître que c'est dans les écoles où règne aujourd'hui l'esprit de la pédagogie éducative qu'une large place — peut-être la plus importante qui ait jamais été accordée jusqu'ici — a été faite à l'enseignement religieux.

Il suffit de consulter les programmes de nombreuses écoles allemandes, autrichiennes, tchèques, suédoises ou américaines pour s'en convaincre.

Est-il nécessaire de rappeler ici les travaux de Stoy, Dörpfeld, Frick, Lotz, Thrändorf, Schumann, Zange, les leçons de Staude, Lindner, Leutz, Richter, Barth, Just, etc., qui ont assigné à l'enseignement religieux sa véritable place, le considérant comme une des bases, — non pas la seule, mais incontestablement la plus solide — de la morale à l'école ?

L'enseignement éducatif proprement dit. — Ayant fixé le but de l'éducation et en ayant montré les moyens et les difficultés, Herbart applique à la philosophie pratique ses théories spéculatives. Il établit un lien étroit entre cette philosophie pratique, qui sert à déterminer le devoir, et la psychologie, qui étudie la nature spirituelle de l'homme. C'est ainsi que la thèse fondamentale de l'enseignement éducatif ne peut s'expliquer que par le rôle que Herbart attribue à la représentation dans la vie de l'âme.

Après avoir montré la puissance et les limites de l'œuvre de l'éducation, Herbart se place sur le terrain de la pratique de l'enseignement, qui est un art, un art délicat et complexe. Il exige de la part de celui qui l'exerce de multiples qualités : amour de l'enfance, dévouement, enthousiasme, gaîté de cœur,

qualités qui permettent au maitre de discerner avec son cœur ce qui se passe dans celui de l'enfant, de répondre par ses propres sentiments aux sentiments qu'il voit éclore. Qualités de cœur, sans doute, mais aussi qualités d'esprit : la science, vaste, étendue, la connaissance approfondie du sujet, que le maître doit dominer de tous les côtés. Une science lui est plus que toutes les autres indispensable, c'est la science même de l'éducation, c'est la pédagogie : « il doit posséder les autres sciences pour les enseigner, pour les communiquer, mais il doit posséder la pédagogie pour lui-même. »

Car ici l'expérience personnelle ne saurait suffire. Elle est limitée, puisque, au cours de la vie, chacun n'en aborde qu'une partie extrêmement restreinte. Elle ne porte que sur le maître même, sur ses rapports avec les autres hommes. Bornée par des conditions de temps et de milieu, elle ne peut, à elle seule, rien prouver, rien prévoir, rien corriger, rien améliorer sûrement. C'est par la théorie que l'on apprend comment on doit, à force d'essais ou d'observations, se renseigner auprès de la nature si l'on veut obtenir d'elle des réponses précises. Le routinier, l'empirique ne raisonne pas, ne médite pas ce qu'il fait ; il ne se demande pas quel résultat il aurait obtenu s'il s'y était pris d'une façon différente, plus sage et plus énergique, s'il avait eu à sa disposition des moyens pédagogiques dont il ne lui a peut-être manqué que de soupçonner l'existence. Dans ce domaine délicat, nous dit Herbart, l'expérience sans la science pour la guider n'est rien ou pas grand'chose. L'instinct, le bon sens, l'inspiration du moment ne sauraient suffire à résoudre les multiples et difficiles questions qui se posent à chaque instant. Au reste, l'expérience ne sera utile qu'à celui qui sait en tirer un parti intelligent. Il convient ici de rappeler le proverbe allemand :

Nur Weise kann Erfahrung lehren,
Die Dummen macht sie niemals klug[1].

[1] Les sages seuls sont instruits par l'expérience ; elle n'apprend rien aux sots.

Il peut donc se faire qu'un vieux praticien arrivé à la fin de ses jours, ou même une génération tout entière et des séries de générations de maîtres, qui n'ont cessé de marcher côte à côte ou de se suivre à peu près dans les mêmes ornières, ne soupçonnent quelquefois même pas ce qu'un jeune débutant, par une chance heureuse, une expérience bien calculée et bien conduite, aura appris dès la première heure. L'empirique, là où il réussit, en rapporte tout l'honneur à ses procédés, alors que des procédés tout autres lui eussent aussi bien réussi, mieux encore peut-être ; et là où il échoue, il ne manque pas d'attribuer ce fâcheux résultat aux conditions défavorables d'individualité ou de milieu, parce qu'il n'est pas à même de discerner exactement les véritables causes de son insuccès ou de sa réussite. Ainsi s'enracinent les préjugés et les erreurs, ainsi se fortifie la puissance de la routine « si fort à craindre, dit Herbart, surtout chez l'éducateur, dont le labeur journalier contribue si singulièrement à rétrécir l'horizon ».

C'est à ce routinier sans doute que s'applique la parole de Lacombe[1] : « Monsieur, je vois bien que vous avez fait vingt ans, trente ans une même chose, sans rien changer à vos procédés. Si vous avez longuement pratiqué, vous n'avez à aucun moment expérimenté. Cela vous absout tout à fait d'être resté dans l'ornière, mais ne vous excuse peut-être pas de prendre la durée de la routine pour de l'expérience ».

Ceux qui, sans s'aider de la philosophie, se mêlent d'éducation s'imaginent souvent avoir réalisé des réformes profondes, alors qu'ils n'ont fait que corriger quelque chose aux procédés extérieurs, a la *manière*, et ne se sont ainsi attaqués qu'à la surface.

L'expérience ne sera véritablement utile et fructueuse que si elle est dominée et dirigée par la théorie, « par la science, qui inspire les recherches, suggère les essais, supprime les

[1] Paul Lacombe, *Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant*. Paris. Armand Colin, 1889.

vains tâtonnements, contrôle les résultats, les apprécie à leur juste valeur et permet d'en tirer pour le présent comme pour l'avenir tous les enseignements qu'ils comportent[1] ».

Dans cette œuvre, il s'agit d'avoir des vues philosophiques étendues, générales, non pas une science toute formelle, extérieure, superficielle, faite de préceptes généraux ou de vagues formules que l'on applique comme l'écolier applique ses règles d'arithmétique ou le cuisinier ses recettes toutes prêtes ; mais une science sur laquelle on a longuement réfléchi, que l'on s'est assimilée, de manière à la dominer tout entière, à en être le maître et non point l'esclave. Quand cette science aura pénétré profondément l'âme du maître, son cœur et son intelligence, l'éducateur possédera ce tact pédagogique dont parle Herbart, qui permet de se déterminer rapidement, de voir clair dans ce qu'on fait, de ne rien laisser livré au hasard dans sa classe, de ne pas tâtonner, de ne pas aller à l'aveuglette et de trouver, du premier coup, ce qui convient le mieux.

L'art de l'éducation, à moins d'être purement empirique et par conséquent routinier, suppose ainsi nécessairement la connaissance d'une science, la pédagogie, à laquelle il emprunte non seulement sa direction, sa méthode et ses procédés généraux, mais toutes ses inspirations. « Il y a donc, conclut Herbart, une préparation à l'art par la science, une préparation de l'intelligence et du cœur, qui précède le travail de l'éducation, et grâce à laquelle seulement l'expérience que nous ne pouvons acquérir qu'au cours de ce travail, devient instructive pour nous. Ce n'est que par l'action, par la pratique, qu'on apprend l'art et qu'on acquiert le *tact*, le talent, l'adresse, l'habileté ; mais, dans la pratique même, celui-là seul apprend l'art qui a acquis la science auparavant par le travail de la pensée, qui se l'est assimilée et qui a déterminé à l'avance les impressions que l'expérience future devait faire sur lui. »

[1] Mauxion, ouvrage cité, p. 78.

Les grandes fonctions de l'éducation. — Les moyens qui permettent à l'éducateur d'atteindre le but qu'il se propose sont : l'enseignement ou l'instruction (*der Unterricht*) et l'éducation morale des enfants ou discipline (*die Zucht*). En réalité, instruction et discipline n'ont qu'un seul et même but, la fin même de l'éducation : la moralité. L'instruction ou l'enseignement s'adresse aux idées, aux représentations qu'il s'agit de compléter, de rectifier, dont il s'agit d'accroitre et d'organiser la masse. La culture morale proprement dite s'adresse aux sentiments ; elle ordonne, elle loue, elle blâme, récompense et punit, exhorte, encourage, réprime, fait appel à l'émulation, à l'honneur et à la honte.

Il n'est pas possible de laisser à l'enseignement seul le soin de meubler et d'orner l'esprit, pas plus qu'on ne peut s'en remettre exclusivement à la culture morale du soin de former le caractère. C'est là, aux yeux de Herbart, une grave erreur et un grand danger. Il n'y a pas d'éducation sans instruction, pas plus qu'il ne saurait y avoir un enseignement qui n'aurait pas pour but la moralité. Tout enseignement est éducatif. Cela résulte des principes mêmes de la psychologie. Les représentations ou idées constituent le fond de l'âme ; tout le reste de la vie psychique n'est que la résultante de représentations et des relations diverses que les idées soutiennent entre elles. L'éducation se propose de former le caractère en vue de la moralité ; mais le caractère ressort du fond de l'âme.

Pour le former, il faut donc savoir déterminer l'âme elle-même, c'est-à-dire exercer une influence sur les idées. Le caractère ne dépend-il pas essentiellement de ce que la volonté choisit ou rejette d'une manière constante? Or, cette volonté n'est pas une faculté particulière. Comme le désir en général, elle prend ses racines dans le monde des idées. On sera maître de l'éducation quand on aura fait entrer dans l'âme de l'enfant une grande somme d'idées, dont les parties soient étroitement unies, et qui ait assez de force pour l'emporter sur les éléments défavorables du milieu, pour en

absorber même les éléments favorables et se les assimiler. Or, c'est à l'instruction, en dernière analyse, qu'il appartient de constituer et d'organiser le système des représentations.

D'autre part, que pourrait la culture morale sans l'appui de l'enseignement ? Elle ne pourrait qu'ébranler l'âme de l'enfant, l'émouvoir de diverses manières, tirailler sa sensibilité en tous sens. Or nous savons que la sensibilité, pas plus que la volonté, n'est une faculté à part. Les sentiments ne constituent, à vrai dire, qu'un état particulier, qu'une manière d'être, ordinairement passagère et fugitive, des représentations. Faire naître un sentiment, c'est modifier plus ou moins profondément l'état actuel des idées ; mais une fois la cause excitatrice disparue, les idées reprennent leur ancien équilibre. L'action exercée sur la sensibilité ne saurait rien avoir de durable. Si l'on veut obtenir une éducation dont l'influence se fasse sentir sur la vie entière, c'est sur le fond de l'âme qu'il faut agir, c'est-à-dire sur les idées. C'est la masse des idées qu'il faut former, augmenter, organiser en un système solide et cohérent, et c'est à l'enseignement, en dernier ressort, que revient la tâche essentielle dans l'œuvre de l'éducation.

La discipline morale vient en second rang comme moyen d'éducation.

Le gouvernement des enfants a pour but de contenir et de diriger l'activité désordonnée du petit enfant qui doit être maintenue dans de sages limites. Par un ensemble de mesures, que Herbart appelle des mesures de police *(Polizei)*, il s'agit de mettre l'enfant hors d'état de nuire, et de le garantir contre ses propres imprudences. On contient cette activité, on en empêche les manifestations nuisibles ou dangereuses par un système de défenses. Mais ces prohibitions ne doivent pas être trop nombreuses. Elles doivent laisser à l'humeur capricieuse de l'enfant une certaine latitude. C'est pourquoi les défenses seront réduites au strict nécessaire.

Le principe fondamental du gouvernement des enfants consiste à les occuper : non déjà en vue d'un profit quel-

conque pour la culture de leur esprit, mais, pour les petits enfants surtout, le temps doit être à tout prix rempli dans le but unique d'éviter qu'ils ne fassent des sottises. Le repos, à l'école, ne consiste pas à ne rien faire du tout, mais à faire autre chose que ce que l'on faisait auparavant. L'enfant est occupé directement, quand le maître donne la leçon ; il l'est aussi quand, livré à lui-même, il travaille en silence à un exercice d'application, par exemple. Les occupations que les enfants choisissent eux-mêmes sont les meilleures ; mais on constate qu'ils savent rarement s'occuper d'une façon durable. Il est donc nécessaire d'assurer cette occupation, et si on leur donne un travail utile, un travail manuel, par exemple, cela n'en vaudra que mieux. « Tout homme devrait apprendre à se servir de ses mains, dit Herbart, car la main a sa place d'honneur à côté de la langue pour élever l'homme au-dessus des animaux. »

Pour éviter les menaces trop nombreuses et assurer pourtant l'exécution des ordres donnés, le grand moyen, c'est la *surveillance*. Non point une surveillance étroite, permanente et tracassière, aussi pénible au surveillant qu'à l'individu surveillé. Si elle est comprise ainsi, tous deux cherchent à l'esquiver et à s'en décharger à toute occasion. En outre, elle empêche les enfants de prendre possession d'eux-mêmes et d'apprendre mille choses que l'école ne peut pas enseigner, de faire mille expériences que l'enseignement est impuissant à leur faire connaître. Une surveillance attentive, absolue, s'impose ; mais, en général, elle doit être réduite au strict minimum, se manifester par intervalles, le plus souvent à l'improviste, et surtout ne jamais témoigner d'une défiance inutile. « Si l'on veut faire de la surveillance une règle absolue, que l'on ne demande à ceux qui auront grandi sous cette tyrannie ni adresse, ni esprit d'invention, ni audace, ni assurance : qu'on s'attende à avoir des individus qui ne sauront et ne voudront jamais être qu'à une seule et même température, ne se livrer qu'à une seule et même succession indifférente

d'occupations prescrites, qui se déroberont à tout ce qui est élevé et distingué pour se donner exclusivement à tout ce qui est vulgaire et commode. »

La surveillance, au reste, sera d'autant moins nécessaire que l'éducateur possédera l'*autorité* et l'*amour*, les deux plus puissants auxiliaires du gouvernement. L'autorité exige des qualités dont les unes sont naturelles, et dont les autres peuvent être acquises : la stature, le geste, la voix, le maintien, la supériorité de l'esprit, du savoir et du caractère. L'amour, lui, repose sur l'accord des sentiments. Il peut s'obtenir de deux manières : ou bien l'éducateur pénètre dans les sentiments de l'enfant et s'y associe avec adresse, ou bien il fait en sorte de se rendre lui-même en quelque manière accessible à sa sympathie. Mais que l'affection ne s'achète jamais au prix d'une faiblesse trop indulgente, incompatible avec l'autorité. Elle n'a de valeur qu'autant qu'elle se concilie avec une sévérité nécessaire.

Si donc l'autorité et l'amour sont les meilleurs moyens d'assurer chez le tout jeune enfant le maintien de la soumission, autant qu'il est nécessaire au gouvernement ultérieur, il s'ensuit que ce gouvernement ne sera nulle part mieux placé qu'entre les mains de ceux à qui la nature l'a confié, c'est-à-dire aux parents, au père qui représente le principe d'autorité, à la mère chez qui l'amour est naturel.

L'éducation physique, les soins à donner au corps, qui préoccupent Herbart à chaque instant, rentrent naturellement dans la tâche du gouvernement. On comprend que ce philosophe insiste et se plaise à citer le fameux vers de Juvénal, qu'on trouve au début de l'ouvrage de Locke sur l'éducation et qui est si souvent répété de nos jours ; car, pour lui, la santé du corps est une condition essentielle du bon fonctionnement du mécanisme psychique. L'éducation trouvera toujours des obstacles nombreux dans les maladies de toute nature et dans le mauvais état de l'organisme. « Les natures vigoureuses seules osent vouloir. »

L'intérêt. Moments de l'enseignement. — Aux yeux de Herbart, nous avons essayé de le montrer, l'enseignement ou l'instruction est le principal moyen de l'éducation, et, avec la théorie de l'enseignement ou la marche de l'instruction (didactique), nous pénétrons au cœur même de sa pédagogie. Pour répondre aux espérances que la pédagogie herbartienne fonde sur l'enseignement, pour mériter la place essentielle qui est assignée à ce dernier dans l'œuvre éducative, il doit satisfaire à certaines conditions. Herbart repousse l'enseignement qui écrase l'esprit sous une masse d'érudition indigeste : il ne veut pas d'un enseignement superficiel qui n'aurait pas de prise sur le caractère; il rejette également celui qui ne vise qu'à fournir tel ou tel ordre de connaissances nécessaires pour un genre d'habileté ou pour quelque fin particulière. Seul *l'enseignement éducatif* est ici en question, un enseignement qui soit dominé par l'idée de moralité ou de perfection morale, qui excite et accroisse l'activité de l'esprit en poussant l'enfant à poursuivre ses recherches. L'instruction élargit ainsi le champ de son activité, tout en évitant une dispersion des énergies intellectuelles, qui irait à l'encontre de la formation du caractère et de la personnalité. Or, la première manifestation de l'activité intellectuelle, c'est *l'intérêt*, susceptible de s'élever, par les divers degrés du désir, jusqu'à la volonté résolue et à l'action. L'enseignement a donc pour tâche primordiale : 1° de faire naître l'intérêt, 2° de le développer dans toutes les directions, et 3° de maintenir en même temps l'unité, l'ordre, l'enchaînement, la systématisation dans la masse des connaissances communiquées. Nous allons reprendre ces trois points principaux l'un après l'autre ; mais nous ne nous arrêterons sur ce chapitre que pour autant qu'il éclaire la suite du système.

Quand l'enseignement engendre chez l'élève *l'intérêt*, c'est-à-dire le désir de voir et d'entendre de nouvelles choses, d'acquérir de nouvelles connaissances, d'entreprendre de nouvelles études, on peut dire que le but que se propose l'instruction est atteint. L'enseignement doit être constamment

intéressant, entend-on dire. Cela ne signifie pas que l'enfant puisse toujours s'instruire en s'amusant et que l'enseignement soit un jeu. L'intérêt obtenu par des moyens artificiels est factice, éphémère, incapable de survivre à l'emploi des moyens dont on s'est servi pour le provoquer, utile pour le présent, mais sans valeur pour l'avenir. Seul l'intérêt qui naît naturellement des choses enseignées, de la leçon proprement dite, est vraiment durable et efficace.

La véritable source de l'intérêt est donc directe : elle jaillit du sujet même de la leçon. Par les louanges et le blâme, on peut, il est vrai, provoquer chez l'enfant, l'intérêt indirect. On obtient ce même résultat par la crainte des châtiments ou l'espoir des récompenses, par le souci des examens ; mais l'intérêt indirect n'aura jamais la valeur éducative ni l'efficacité de l'intérêt direct. Le premier n'engendre que l'attention volontaire, faite d'efforts, et non point cette attention spontanée qui s'empare de l'âme tout entière, la retient et la rend prisonnière. L'intérêt ainsi compris constitue un facteur de premier ordre pour la culture intellectuelle et morale. C'est un secours naturel que prête notre nature psychique à l'éducateur et qui donne tant de prix à l'expérience enfantine. Emouvoir la curiosité ou l'intérêt — Lacombe dit « fomenter la curiosité, » — voilà le grand levier de l'éducation, le principe qui, à chaque instant, déterminera le choix des matières à enseigner. L'intérêt ainsi conçu devient le motif de nos désirs et de nos résolutions, de nos actes. Il n'est pas seulement le moyen le plus efficace de l'enseignement : il en est véritablement le but. Une fois éveillé, il devient un principe de vie ; il conduit de lui-même au vouloir, à l'action. C'est une excitation agréable de l'esprit, un état d'âme provoqué par un enseignement habile à créer le phénomène de *l'aperception*. Une étude de ce processus psychique est donc nécessaire ici.

La psychologie distingue, on le sait, une attention primitive, qui naît d'une forte impression faite sur les sens. Ces

impressions sensibles, souvent très vives, ont l'inconvénient d'émousser la sensibilité. Les impressions moins fortes produisent à la longue un résultat plus sûr. Au début, on s'adresse surtout à l'attention primitive. De là l'obligation de recourir à des moyens intuitifs de toute nature : objets ou images. D'autre part aussi, nécessité de mettre de la variété, de l'alternance dans les exercices, sans cependant tomber dans l'exagération, car si l'on change trop souvent d'exercices et si l'on passe brusquement d'un objet à un autre, les représentations antérieures, encore vivaces dans la conscience, tendent à en interdire l'accès aux représentations nouvelles ou à troubler l'ordre naturel de ces représentations.

Mais l'attention primitive ne saurait suffire aux besoins de l'enseignement.

L'attention primitive prépare et rend possible l'attention par *aperception* ou *appropriation*. L'attention aperceptive, qui naît des idées acquises antérieurement, a une valeur très grande dans l'enseignement, parce qu'elle permet à l'activité mentale de se déployer énergiquement. Elle suppose l'existence dans l'âme d'idées préalablement acquises qui tendent à remonter dans la conscience et à s'assimiler, à s'approprier en quelque sorte les idées nouvelles. C'est dans ce phénomène d'assimilation ou d'appropriation, dans cette action que les représentations anciennes exercent sur les représentations nouvelles et réciproquement que consiste l'aperception.

L'attention aperceptive, bien qu'elle n'apparaisse pas la première, se montre déjà dans le jeune âge, lorsque les petits enfants saisissent dans un entretien entre adultes, d'ailleurs incompréhensible pour eux, quelques mots isolés qu'ils connaissent et répètent tout haut. Il en est de même un peu plus tard, lorsqu'ils donnent des noms de leur invention à des objets qu'ils reconnaissent dans un livre d'images; ou que, plus tard encore, au moment où ils apprennent à lire, ils extraient de leur livre tel ou tel nom qui coïncide avec leur souvenir. On voit alors des idées jaillir tout à coup de leur

tête, pour s'associer avec celles des objets de même nature qui viennent à se présenter. Ce genre d'aperception doit être en activité pendant toute la durée d'un enseignement quelconque. Le talent de l'éducateur consiste donc à rattacher les connaissances nouvelles à celles que l'enfant peut avoir précédemment acquises. C'est ainsi que les montagnes, les fleuves, les villes que nous connaissons nous aident à nous représenter les montagnes, les fleuves, les villes des pays éloignés. Les représentations nouvelles peuvent, suivant le cas, compléter les anciennes, les rectifier, au besoin. Il y a en nous des représentations vagues ou incomplètes qui attendent leur complément et qui, en remontant spontanément dans la conscience, en bannissent d'elles-mêmes tout ce qui leur est étranger; l'esprit va comme au-devant des représentations nouvelles, qu'il peut dès lors s'assimiler facilement et complètement : l'attention aperceptive conduit ainsi à une observation exacte et minutieuse de l'objet.

Faire appel à la force aperceptive de l'enfant, voilà donc un point capital, dans l'enseignement élémentaire surtout, car si l'on enseigne sans tenir compte de ce qui existe déjà dans l'esprit de l'enfant, si l'on impose son savoir sans faire appel à ce qui est donné, aux connaissances fournies par l'expérience antérieure, on fait œuvre de dressage et non d'éducation. L'enseignement prend racine dans le cercle d'idées de l'enfant; il complète et rectifie l'expérience personnelle de l'élève, expérience que l'instruction a pour tâche d'étendre et d'élargir, sans sauts brusques, sans solution de continuité. Les connaissances antérieures préparent le terrain aux connaissances nouvelles, puisque l'aperception suppose que les idées nouvelles trouvent des points d'attache dans les idées anciennes.

Tout enseignement nouveau doit être préparé de longue main. C'est sur la base solide des idées acquises que s'édifie le savoir. Les notions élémentaires doivent être sûres et claires, afin de permettre l'assimilation des connaissances

ultérieures. C'est ainsi que, dans l'enseignement de la géométrie, l'enfant doit être familiarisé de longue date avec les formes, les solides, les lignes, les angles et les figures géométriques avant qu'il puisse être question d'aborder la géométrie théorique. Les langues mortes et les langues vivantes ont leur base aperceptive dans la langue maternelle ; la physique a la sienne dans la connaissance empirique des phénomènes naturels les plus simples observés au cours des leçons de choses et de géographie locale.

On provoque souvent cette attention aperceptive de l'enfant en décrivant par avance un phénomène qu'on va présenter aux regards aussitôt après, ou bien encore, plus simplement, lorsqu'au commencement d'une leçon on en indique clairement le but.

Une fois l'attention aperceptive en jeu, il faut l'utiliser et non la troubler. On la trouble en ne sachant pas satisfaire promptement et exactement l'attente provoquée. Les solutions doivent répondre aux problèmes posés. On la trouble encore par des arrêts à contre-temps, par l'introduction d'éléments étrangers, par des digressions trop longues, voire même des répétitions intempestives, des locutions favorites, des ornements inutiles, par les manies, les tics, en un mot par tout ce qui est capable de déterminer des aperceptions étrangères à l'objet de la leçon. Aller droit au but, sans arrêts prolongés, sans retours en arrière, mais lentement et sans précipitation, faire en sorte d'introduire l'enfant, avant qu'il se mette lui-même au travail, dans le cercle d'idées auquel ce travail se rattache, voilà qui est essentiel dans la pratique de l'éducation. Quel art délicat et complexe que celui de l'éducation pratique, qui suppose chez le maître une connaissance aussi approfondie de la psychologie jointe à un tact si parfait !

L'attention involontaire, soit primitive, soit aperceptive, est sans contredit la plus importante et la plus efficace ; mais toutes les natures n'en sont pas également capables, et il est

des cas où elle ne pourrait pas intervenir. C'est alors qu'il faut avoir recours à l'attention volontaire, faire appel à l'intérêt indirect, à l'amour-propre, à l'attrait des récompenses, à la crainte des châtiments, aux considérations utilitaires, c'est-à-dire à celles qui concernent l'avenir de l'enfant. La nécessité de l'attention volontaire apparaît surtout dans les exercices de mémoire, pour lesquels on ne peut pas compter sur l'intérêt direct. En effet, pour apprendre par cœur, il faut un effort et souvent un grand effort. C'est pourquoi il est préférable de faire des applications fréquentes, capables d'éveiller l'intérêt plutôt que d'avoir recours à des exercices de mémorisation, que Herbart considère comme une nécessité fâcheuse et qu'il veut restreindre le plus possible parce qu'ils ne s'adressent pas immédiatement à l'intérêt et ne contribuent qu'indirectement à le développer.

Mais nous devons pénétrer plus avant encore dans cette question de la marche de l'instruction.

Il est à craindre que l'enseignement n'écrase l'esprit sous la masse des connaissances et ne disperse l'intérêt par la multiplicité des objets qu'il lui présente. On échappe à ce danger si, d'une part, on sait entretenir constamment l'intérêt qui rend le travail de l'élève plus agréable, plus facile et plus fructueux, et si, d'autre part, on sait apercevoir nettement les points par lesquels les diverses parties de l'enseignement se rattachent les unes aux autres, de manière à diriger dans tous les sens l'intérêt préalablement éveillé. Maintenir l'enchaînement, la cohérence, l'unité dans la masse des connaissances acquises est de toute importance, puisque c'est le système des représentations qui constitue le fond même de l'âme qu'il s'agit de former.

Il y a une autre condition de l'éclosion de l'intérêt.

Les disciples de Herbart, en particulier Ziller, à Leipzig, ont développé l'idée du maître, qui dit : Pour que l'intérêt puisse être éveillé, il faut que l'objet d'étude corresponde au développement intellectuel et moral de l'élève. Chaque indi-

vidu, dans son développement, suit à peu près la même marche que l'humanité, qui s'élève de l'extrême barbarie vers l'extrême civilisation. Ce principe de l'*évolution* ou des *étapes historiques* doit être mis à la base de tout plan d'études rationnel. On admet ainsi qu'à six ou sept ans, le développement intellectuel et moral d'un enfant correspond assez bien à celui des héros légendaires dont l'antiquité et le moyen âge nous ont raconté les exploits; un peu plus tard, sa mentalité lui permet de s'intéresser à la vie de famille, telle qu'elle nous est dépeinte, par exemple, chez les patriarches et chez les juges d'Israël. Vers la douzième année, on lui présente les faits les plus simples du Nouveau Testament. Plus tard enfin, vers la quinzième ou seizième année, au bout de son voyage psychique, il apprend à connaître la vie de Jésus-Christ, les actes des Apôtres et à apprécier les événements contemporains. Il est alors à même de le faire, parce qu'il comprend et sent la morale chrétienne dans toute sa pureté et dans toute son ampleur. Nous nous trouvons ainsi en face d'une double évolution : historique d'une part, dans la succession des faits, et morale de l'autre, dans le développement progressif des forces psychiques de l'enfant.

Mais ce n'est pas tout. L'enseignement doit observer une marche conforme aux lois de la psychologie. Cette marche est nettement déterminée : elle va de la représentation, par l'aperception, à l'intérêt et, de ce dernier, au sentiment, au désir et à la volonté. Voilà le chemin naturel, qui conduit de l'idée à l'action, voilà la base de la pédagogie éducative, qui se propose, tout en parcourant cette voie, d'atteindre un idéal moral. On s'en va répétant sur tous les tons que l'intuition est à la base de nos connaissances ; mais il ne suffit pas d'accumuler dans le cerveau de l'enfant un grand nombre d'intuitions. Encore faut-il lui fournir le moyen de les coordonner, de les grouper, de les mettre en système. Il faut conduire l'enfant, comme le disait Pestalozzi, des intuitions sensibles aux conceptions claires. A la concentration de l'esprit qui s'applique

à un objet pour le mieux connaître succède la réflexion (die Besinnung), qui cherche à embrasser les objets déjà connus et à en saisir les rapports essentiels. L'intuition est un produit de l'aperception, mais la conception ou le concept est un produit de la réflexion. Il est indispensable de passer de l'une à l'autre afin de ne pas obtenir des connaissances mortes que l'enfant ne saurait jamais appliquer.

A s'en tenir aux intuitions seules, on risque de voir l'enfant se complaire dans les détails et ne pas découvrir l'ensemble. D'autre part, après avoir passé du particulier au général, l'enfant doit savoir passer du général au particulier. Tel est donc le résultat à obtenir dans l'enseignement : passer des intuitions aux conceptions et revenir ensuite, s'il le faut, aux intuitions. Kant affirme déjà cette solidarité des intuitions avec les conceptions, quand il dit : « les intuitions sans conceptions sont aveugles et les conceptions sans intuitions sont vides ».

La méthode seule est capable d'assurer ce passage du concret à l'abstrait, des intuitions aux conceptions, de l'idée à l'action. De là quatre moments essentiels dans l'enseignement, moments que Herbart a désignés sous les noms de *clarté*, *association*, *systématisation* et *méthode* et que ses disciples ont traduits par *intuition*, *comparaison*, *abstraction ou généralisation* et *application*.

Cette marche est psychologique, donc naturelle. Les premiers hommes, qui n'avaient pas de livres, s'instruisaient en allant des expériences, des faits, des observations aux lois et aux règles. Faisons comme eux, c'est-à-dire refaisons avec l'enfant le chemin que les premiers hommes, livrés à eux-mêmes, ont dû parcourir pour s'élever des faits et des expériences vers les idées générales.

Le premier degré ou la première étape à franchir a pour but d'assurer la clarté de l'idée. Appelons-la intuition ou image isolée concrète. Une pareille image, on le sait, n'est jamais simple. Le concret, tel qu'il nous apparaît, est toujours

composé ; il représente un groupement, tel un animal, une pierre, une plante, un récit biblique ou profane. Nous n'avons d'abord des choses qu'une idée d'ensemble, plus ou moins vague, plus ou moins incomplète, une sorte d'ébauche. L'image exacte ne vient pas du premier coup. Cette ébauche, il faut la compléter en portant son attention sur les lacunes constatées au moment d'une première interrogation. Après l'idée générale vient l'étude soignée des détails. C'est pourquoi, chaque fois qu'un sujet nouveau est à traiter, le maître procède de l'idée générale. Il fixe ce que l'écolier sait déjà. Par une suite d'interrogations habiles, il lui fournit l'occasion de s'exprimer librement sur ce qu'il a observé ou appris. L'idée générale établie, la leçon mise au point, le maître passe à l'*analyse* exacte des éléments (parties de l'objet, de la plante, etc). Au cours de ce travail, le maître complète les idées et corrige les conceptions fausses, puis il fait résumer le tout. Les idées nouvelles trouvent leur place naturelle à côté des idées anciennes, encadrées en quelque sorte par ces dernières. Cette marche est excellente parce qu'elle exige de la spontanéité de la part de l'écolier en lui faisant dire d'abord tout ce qu'il sait et en lui facilitant l'étude des détails ; parce qu'elle fait appel aux représentations anciennes, parentes, condition essentielle, avons-nous vu, de l'assimilation des idées nouvelles. C'est la raison pour laquelle un sujet entièrement nouveau ne doit jamais être présenté à l'enfant, sous peine de ne pas être saisi. Le même phénomène se produit chez l'homme fait : seul le technicien, par exemple, est capable de s'instruire à la visite d'une usine électrique ; le profane n'y voit rien ou pas grand'chose.

Dans cette *introduction* ou *préparation* à la leçon, comme les continuateurs de Herbart ont appelé ce premier degré de l'enseignement, la préoccupation première du maître est de relier le sujet nouveau à d'autres sujets déjà traités ou que l'enfant connaît en partie par son expérience personnelle. Les choses exotiques sont reliées aux choses familières,

les choses éloignées, aux choses rapprochées, les choses inconnues, aux choses connues. Il est des sujets complètement étrangers à l'enfant, mais la perspicacité du maître lui fera cependant trouver des points de rapprochement. Si l'enfant ne sait rien, par exemple, du lion, du tigre ou de la panthère, il connaît, en revanche, le chat et il faudra commencer par lui faire dire tout ce qu'il sait de cet animal.

Ce travail d'analyse achevé, le maître coordonne, groupe les idées découvertes et, enfin, par l'examen minutieux de l'objet, comble les lacunes de façon à compléter l'intuition primitive.

Ces deux premiers moments de la leçon sont souvent réunis sous le nom d'intuition ou encore d'enseignement intuitif proprement dit. L'intuition fait donc partie intégrante de toute leçon, à tous les degrés de l'école et pour tous les âges.

Dans le second degré de la leçon, il s'agit de conduire l'élève des images isolées à la notion ou mieux à la conception, qui est la forme la plus haute du savoir. On provoque l'élève à combiner lui-même de diverses manières les éléments préalablement étudiés. On arrive à ce résultat par une libre conversation où l'enfant est amené à tenter des associations plus ou moins heureuses et acquiert ainsi la libre disposition des matériaux préparés. La règle, la loi, la formule, la définition, la notion ou la conception ne peuvent être tirées que d'un certain nombre d'exemples, de faits, de cas particuliers. Comme elles doivent toujours constituer une généralisation, on devra, dans la multitude des intuitions, séparer le général du particulier par la *comparaison*.

Après avoir été amené à comparer les intuitions isolées, à découvrir leurs ressemblances ou leurs différences, l'enfant en arrive à élaborer une généralisation, à conclure par une règle, une loi ou un principe. Ici l'enseignement assemble, sous une forme rigoureusement systématique cette fois, les éléments devenus familiers, met en lumière les points essentiels et subordonne les idées secondaires aux

idées principales. C'est le troisième moment de la leçon. L'enfant sera à l'aise dans cette partie de la leçon si les deux premières étapes ont été soigneusement parcourues, si l'enseignement n'a pas été présenté prématurément, sans préparation, si les divers éléments de la *généralisation* ou *abstraction* ont été rendus évidents par l'accumulation ou la juxtaposition des exemples. L'éducateur consacrera tous ses soins à ce travail d'élaboration et de généralisation. C'est de lui que dépendra le plus ou moins grand profit que l'élève retirera des leçons.

C'est dans cette partie de la leçon que le raisonnement entre surtout en jeu, car, apprendre à l'enfant à s'élever jusqu'aux conceptions générales revient, en dernière analyse, à lui apprendre à penser. On peut dire ainsi que faire l'éducation du raisonnement n'est rien autre que donner aux idées abstraites la place qui leur convient dans l'enseignement. La règle, la loi ou le principe, appuyés sur de nombreux exemples concrets qui les ont fournis, seront d'un grand prix pour l'élève. Ayant trouvé lui-même ces abstractions, il les comprendra ; elles seront sa propriété et il saura les appliquer à un cas particulier.

Les résultats de ce travail d'élaboration, qui consiste à associer une pluralité de faits ou d'observations pour en former un tout dans l'esprit de l'enfant, seront fixés dans la mémoire, résumés en une parole écrite ou orale, technique ou autre, maxime ou sentence, règle ou loi, poésie ou prose.

Dans le quatrième et dernier moment de la leçon, l'élève est appelé à appliquer les connaissances acquises. Il doit apprendre à se mouvoir aisément et rapidement au sein du système ; il doit pouvoir le parcourir en tous sens d'une manière méthodique, « mettre en cent visages », comme dit Montaigne, ce qui lui a été enseigné, monter et descendre sans effort la chaîne des principes et des conséquences. Seuls, des exercices multiples et variés, où l'enfant appliquera les connaissances acquises, permettront au maître de voir s'il a été compris, et

à l'élève de prendre possession de lui-même, d'acquérir cette maîtrise sans laquelle il n'existe pas de véritable savoir. Il s'agit pour l'élève de prouver qu'il dispose parfaitement des connaissances qu'on lui a communiquées. Ici, comme ailleurs, c'est l'exercice qui fait le maître. Les règles d'arithmétique, les lois de la nature, les formes nouvellement acquises de la grammaire, de l'orthographe, de la langue maternelle ou des langues vivantes, les vérités morales dégagées d'un récit biblique ou profane doivent être appliquées à un certain nombre d'exercices appropriés : devoirs oraux ou écrits, problèmes d'arithmétique, traductions, adaptations, rédactions, dictées, applications à la vie quotidienne, et, en dernière analyse, à la vie sociale.

C'est ainsi que Herbart a déterminé les quatre principaux moments de l'enseignement, qui doit : 1° montrer, 2° associer, 3° enseigner, 4° philosopher (c'est-à-dire faire une application raisonnée de ce qu'on a appris) ; au point de vue de l'intérêt sympathique ou de l'éclosion des sentiments, il doit : 1° être intuitif, 2° être continu, 3° provoquer les idées et 4° entrer dans la réalité ; c'est-à-dire provoquer : 1° l'attente, 2° l'attention, 3° la recherche et 4° l'action.

Autrement dit, Herbart a cherché à fixer la marche des idées, qui va des intuitions, des réalités concrètes aux conceptions, en passant par l'*analyse* (préparation, introduction), la *synthèse* (exposé, présentation des objets nouveaux), la *comparaison* (association), l'*abstraction* ou *généralisation* (système, principe, loi, règle, résumé général, etc.), et enfin l'*application* (exercices oraux ou écrits) aux besoins ordinaires de la vie.

Ces étapes ou ces degrés formels ne constituent pas seulement une méthode d'enseignement, elles ont un sens élevé et philosophique : elles marquent cette progression constante, ce mouvement continu de l'esprit vers l'acquisition de notions abstraites et générales.

Ces quatre moments de l'enseignement, qui se complètent mutuellement, doivent être envisagés dans tout ordre d'étu-

des. « Lorsqu'un certain nombre d'éléments ont été ainsi constitués en un système bien lié et dont l'esprit a acquis la parfaite possession, ce système devient apte à entrer lui-même comme élément dans un système plus compréhensif, et ainsi de suite jusqu'au système des systèmes qui embrasserait dans son immense compréhension la totalité des connaissances humaines. C'est là, sans doute, un résultat qu'il est rarement donné d'atteindre ; mais, à quelque point que l'enseignement s'arrête, il n'en doit pas moins chercher une liaison étroite des parties, » — car ce qui est isolé est sans valeur, — « et une systématisation aussi complète que possible des connaissances acquises. C'est par là, en effet, que l'âme arrive à réaliser en elle-même l'idée de perfection ; l'esprit n'est plus un chaos confus, mais un système bien ordonné, où tout se tient, où tout s'enchaîne, où la variété des connaissances ne nuit en rien à l'unité, où la diversité des tendances et des aspirations n'engendre point de tiraillements, ni de luttes intestines, mais concourt à une action commune, où la multiplicité des intérêts éveillés se concilie sans peine avec l'énergie et l'homogénéité du caractère [1] ».

Il ne s'agit point, au reste, d'enfermer le maître dans une cuirasse gênante, de paralyser ses mouvements.

Le maître est au-dessus de la méthode, il la domine, il en est la vie et non point l'esclave ; car, à vouloir régler l'enseignement sans réflexion, d'après ces catégories abstraites, d'après le squelette des étapes de l'enseignement, à vouloir faire du maître une sorte de machine à déclanchement qui, en frappant quelques coups de sa baguette magique, ferait grimper à l'enfant les divers échelons de la leçon, on risquerait fort d'engendrer la routine, un mécanisme froid et sans vie, le contraire donc de la vraie pédagogie. Le maître, est-il besoin de le dire, est libre de ses mouvements. Il a pleine liberté d'employer les moyens qu'il jugera convenables dans

[1] Mauxion, ouvrage cité, p. 126.

son enseignement, à la condition de suivre cette marche naturelle, logique et rationnelle. Nous n'avons point affaire ici à une recette empirique, mais à un principe psychologique, à un principe de vie et d'action, démontré et éprouvé.

Il est clair, au reste, que chaque leçon, chaque chapitre d'un manuel n'est point une unité méthodique. Ce travail de l'esprit qui consiste à séparer le général du particulier est souvent long et difficile. On n'y parvient parfois qu'après un certain nombre de leçons et même un certain nombre d'années. Cette unité méthodique, ce sera toute une période de l'histoire, l'étude d'une constitution dont on finira par fixer le caractère, d'un embranchement en zoologie, d'une famille de plantes en botanique, etc.

L'essentiel, pour le maître, ce n'est point de faire fonctionner artificiellement et mécaniquement l'appareil tout entier des quatre ou cinq étapes de la leçon, c'est d'avoir la conviction ferme, absolue, que, pour réussir dans l'enseignement, une méthode scientifique est indispensable, que l'empirisme pur est l'ennemi même de la pédagogie éducative.

Enseignement descriptif, analytique et synthétique. — L'instruction doit éveiller et entretenir à la fois un intérêt multiple et bien équilibré. Elle doit former l'intelligence en développant l'esprit d'observation ou l'intérêt empirique, la raison spéculative et le goût du beau. Elle doit aussi favoriser le sentiment en cultivant la sympathie pour les hommes et le sentiment religieux.

Il reste à montrer comment il faut procéder pour réaliser ce programme.

L'expérience, tant interne qu'externe, est le point de départ de tout enseignement, comme elle est le point de départ de toute science, et il importe à l'éducateur de l'étendre autant que possible et d'élargir, autant qu'il le peut, cette base sur laquelle l'enseignement doit s'édifier.

Il y parvient de deux manières.

Ou bien le maître prend pour point de départ ce que l'en-

fant sait, ce qu'il a expérimenté, observé, vécu, les idées et les sentiments qui lui sont propres. Il les passe en revue, les examine en détail, en fait en quelque sorte l'inventaire pour redresser ce qu'il y a de défectueux, remplir les lacunes constatées. Cette marche de l'enseignement est *analytique.*

Ou bien il enseigne à l'enfant des choses que ce dernier ne peut pas connaître, dont il n'a probablement jamais entendu parler. Il agrandit la somme de ses connaissances, fait naître en lui des sentiments nouveaux. Cette marche est *synthétique.*

Reprenons maintenant ces marches différentes de l'enseignement.

Les circonstances dans lesquelles l'enfant est placé ont beau être les plus favorables et le parti que le maître sait en tirer le plus grand possible, on n'en constate pas moins très vite que le champ d'expérience de l'enfant est assez limité, qu'il faut l'étendre artificiellement dans l'espace et dans le temps. C'est la tâche de l'enseignement *descriptif* ou *narratif*, qui a pour but de compléter l'éducation de la première enfance.

Au début de la scolarité, à l'école enfantine et au degré inférieur de l'école, le maître se contente d'élargir le domaine de l'expérience au moyen de récits de faits et d'événements, de descriptions de contrées ou d'objets éloignés. C'est ainsi qu'il narre les faits de l'Ancien Testament en commençant par les patriarches, les légendes, les contes du pays, l'histoire de Robinson Crusoé, celle des Nibelungen, en Allemagne, etc.

Grâce à la description, l'enseignement s'affranchit des conditions de temps et de lieu. Il fait appel à l'imagination de l'enfant, à sa curiosité instinctive, si facile à éveiller, et la promène à travers la faune et la flore des diverses zones du globe, à travers les océans et les continents, à travers les sables de l'Afrique et les glaces du pôle, les villes populeuses de la Chine et les huttes des peuples sauvages. Le maître, tout en s'aidant d'images et de représentations sensibles, de gravures coloriées, pour permettre à l'élève de se rendre compte

le plus exactement possible des choses dont il l'entretient, peut remonter le cours des siècles, dépeindre les événements lointains, les espèces disparues. Il raconte des faits qui ont pour théâtre d'autres contrées que celle habitée par l'enfant ou qui se sont passés à d'autres époques. Il s'applique à décrire de la manière la plus vivante et la plus pittoresque les continents, les mers, les fleuves, les villes, les peuples. C'est ainsi qu'il parle des forêts de bambous de l'Inde, des « toundras » de la Sibérie, des « pampas » de la Plata, des volcans de la Martinique, des lianes et des forêts vierges des bords de l'Amazone, des « hovas » de Madagascar et de leurs filanzanes, des Bushmens de l'Afrique, des Lapons ou des Apaches. L'enfant, lorsqu'il entend son maître, voit en imagination les hommes, les animaux, les plantes, les curiosités qu'on lui décrit. Il apprend qu'il y a d'autres hommes que ceux qu'il voit, vivant sous d'autres latitudes, dans un état de civilisation différent, ayant d'autres mœurs, d'autres coutumes, parlant d'autres langues, adorant d'autres dieux. L'enfant voit ces hommes et ces peuples à l'œuvre maniant des outils, des armes qu'on lui décrit, construisant des habitations, confectionnant des vêtements, préparant des aliments. Le domaine de l'expérience enfantine s'en trouve agrandi et le maître a suppléé avec intelligence aux défectuosités de l'enseignement par l'aspect.

Le tout à une condition, c'est que le maître sache s'y prendre, car cet enseignement descriptif exige de remarquables qualités d'élocution, en même temps qu'un savoir varié et étendu. Il n'y a rien de plus difficile que de parler aux enfants, que de traduire en langage enfantin, c'est-à-dire à la portée de l'intelligence de l'enfant, les récits et les faits dont on veut l'entretenir. C'est ici qu'une consciencieuse préparation des leçons, nécessaire toujours et partout, devient absolument indispensable. Peindre avec des mots qui aient comme qui dirait des couleurs, décrire de telle sorte que l'élève croie voir ce qui lui est décrit, suppose donc non seu-

lement des dons naturels, mais une préparation attentive et consciencieuse de la leçon. Il s'agit de posséder son sujet, d'être complètement maître de sa parole, de s'exprimer simplement, correctement, sans affectation comme sans sécheresse. Exciter la curiosité sans la fatiguer, éveiller l'intérêt, tel est le problème. Le maître ne doit pas oublier que pour demeurer intelligible et maintenir cet intérêt en haleine, l'enseignement descriptif ne doit pas trop compter sur les ressources d'une imagination bien pauvre encore. N'a-t-elle pas sa mesure dans l'expérience même dont elle procède? L'imagination créatrice ne peut composer ses tableaux qu'à l'aide de traits et d'images empruntés au cercle d'idées de l'enfant. C'est pourquoi le maître doit rattacher ses narrations et ses descriptions à quelque chose de connu, de vécu, de rapproché : la description d'une plaine de la Russie, à celle d'un plateau que l'enfant connaît; un récit sur la féodalité, à quelque château ou ruine du moyen âge; un récit de l'histoire ancienne, de l'histoire romaine, à quelque objet intéressant vu au Musée d'Avenches, par exemple ; une occupation des peuples sauvages, à tel travail de nos contrées qui s'en rapproche. Si la leçon est donnée avec circonspection, avec ce perpétuel souci de tenir compte des notions préexistantes et de ne pas dépasser l'horizon intellectuel de l'enfant, l'enseignement grandira en puissance avec l'extension même de l'expérience directe.

Grâce à l'enseignement descriptif et narratif, l'intérêt empirique ou de la connaissance s'étend dans toutes les directions. De nombreux matériaux se trouvent ainsi préparés pour l'enseignement ultérieur, pour celui, en particulier, des sciences naturelles, de la géographie générale et de l'histoire. L'intérêt sympathique tend à sortir de son côté du cercle étroit de la famille et du milieu dans lequel vit l'enfant. Ne sait-on pas combien l'enfant s'intéresse aux héros dont on lui raconte l'histoire, comment il vit de leur vie, rit, pleure et s'exalte avec eux, par exemple avec les héros de la guerre de

Troie, des Nibelungen, de la Chanson de Roland, avec Guillaume Tell ou Robinson Crusoë. Le maître profite précisément de ces circonstances pour développer chez son élève l'intérêt patriotique, social ou tout simplement humain.

L'enseignement descriptif élargit le champ de l'expérience enfantine, mais il est incapable de corriger celle-ci. L'expérience a fourni jusqu'ici une masse confuse d'idées, mais l'ordonnance convenable fait défaut. L'enfant voit sans doute beaucoup de choses, mais il en est aussi beaucoup qu'il observe peu ou qu'il observe mal. A le laisser ainsi poursuivre seul son chemin, on risquerait de voir se multiplier et s'enraciner chez lui de fausses associations. Il s'établirait peut-être dans son cerveau des généralisations hâtives et erronées, car l'enfant n'est guère capable de s'élever de lui-même aux conceptions abstraites, aux lois, aux principes ou aux règles. Il faut l'y aider. Le *pourquoi* et le *comment* des choses le préoccupent sans cesse.

C'est précisément à l'*enseignement analytique* qu'il appartient d'apporter la lumière dans le chaos confus fourni par l'expérience, de mettre de l'ordre dans la masse des idées accumulées précédemment, de séparer ce qui est différent pour rapprocher ce qui est semblable, de régulariser l'œuvre de la généralisation, de favoriser la formation des conceptions abstraites, de substituer les associations vraies aux associations fausses, de préparer d'une manière générale l'œuvre si importante de l'abstraction.

La *comparaison* est ici d'un emploi permanent. Après avoir dénommé les objets les plus communs, on en fait rapprocher les objets semblables, déjà connus de l'enfant, soit par l'expérience directe soit par la description. L'enseignement analytique décompose ensuite les objets de l'expérience en leurs parties constitutives et celles-ci en leurs éléments. L'arbre sera décomposé en tronc, racines, branches, feuilles, fleurs et fruits; la fleur, à son tour, en ses éléments : calice, corolle, pistil, étamines ; le calice, en sépales; la corolle, en pétales.

L'analyse montre ensuite les rapports des diverses parties de l'objet, le rôle particulier de chacune d'entre elles. Son utilité, les causes qui peuvent le détériorer, les moyens de le ménager, de le conserver sont aussi passés en revue. On obtient ainsi une connaissance claire et complète de l'objet, de ses éléments et de son usage.

L'enseignement analytique procède par questions et par réponses. Il s'agit d'interroger habilement l'élève sur ce qu'il a vu, expérimenté, vécu, sur les choses qui lui ont été enseignées précédemment. Au fur et à mesure que l'enfant exprime ce qu'il sent et ce qu'il sait, le maître corrige ou mieux fait corriger, rectifie et complète les notions. En provoquant l'intelligence par un système d'interrogations habiles, il amène l'enfant à se rendre compte de la liaison de ses notions ; il lui démontre clairement la fausseté de ses erreurs ; il fait ressortir la portée scientifique ou morale d'une vérité ou d'un fait qui avait passé inaperçu.

Voici une balle de plomb : elle est ronde, elle est brillante ; elle est lourde et tombe au fond de l'eau, elle est fusible et devient liquide quand on la soumet à l'action du feu. Y a-t-il d'autres objets ronds ? Une pomme, une orange, une bille, etc. Y a-t-il d'autres objets présentant le même éclat ? L'or, l'argent, l'acier, etc. Y a-t-il d'autres objets lourds tombant au fond de l'eau ? Le fer, les pierres, etc. Y a-t-il d'autres objets fusibles et devenant liquides quand on les soumet à l'action du feu ? La cire, le suif, etc. Ainsi les idées abstraites se dégagent petit à petit en vertu du mécanisme psychique, en même temps que s'acquièrent le sens et le don d'observation. Des comparaisons nombreuses s'établissent, des jugements se forment, que l'expérience provoque ou rectifie immédiatement. L'enfant est amené à juger que l'orange est plus ronde que la pomme, le plomb plus lourd que la pierre, l'acier plus brillant que le zinc, la cire plus fusible que le plomb. Ainsi l'enfant acquiert une appréciation plus exacte de la rondeur, du poids, de l'éclat, de la température.

L'enseignement ainsi dialogué apparaît comme un échange constant d'idées entre le maître et l'élève. Le maître doit savoir interroger et suggérer. Celui qui possède cet art est sûr d'exciter toujours l'intérêt de l'élève et de le tenir en haleine. C'est bien ici que se justifie la parole de Félix Pécaut : « Le bon maitre est avant tout le bon interrogateur ; nulle partie de son art n'offre autant d'intérêt, autant de difficulté et n'a autant de portée ».

Cet enseignement, dans lequel Socrate fut un maître consommé, apporte un secours immense à l'éducation ; il développe la sympathie pour toutes les branches de l'activité humaine. Il joue un rôle considérable dans l'éveil de l'intérêt intellectuel et sentimental. Il est donc éminemment favorable au développement de l'intérêt empirique ; mais il contribue aussi à éveiller l'intérêt spéculatif et esthétique. Il ne s'applique pas seulement aux objets de l'expérience externe, mais à ceux de l'expérience interne, aux sentiments d'abord confus et obscurs qui naissent spontanément chez l'enfant de son commerce avec son entourage. C'est ainsi que l'enseignement analytique apporte l'ordre et la clarté dans les données de l'expérience, tant interne qu'externe, et préside à l'éclosion des diverses formes de l'intérêt.

L'expérience, l'enseignement descriptif et l'enseignement analytique, combinés avec sagacité, ont assurément une importance considérable, mais ils ne sauraient suffire à tous les besoins de l'école. Comment s'y prendre, en effet, pour analyser des idées que l'enfant ne possède pas, des sentiments qu'il n'a pas encore éprouvés ? Le maître le plus perspicace l'interrogateur le plus adroit ne peut passer en revue que ce qui a été préalablement enseigné à l'enfant ou ce que celui-ci a appris tout seul. Mais les interrogations les plus habiles du monde ne peuvent pas faire dire à l'enfant ce qu'il ne sait pas. Comment faire pour que l'élève trouve de lui-même que les affluents du Rhône en Valais s'appellent la Viège, la Tourtemagne, la Borgne, la Navisance, la Dranse, etc. : que

le major Davel a été arrêté à la rue de Bourg et décapité à Vidy, le 24 avril 1723? L'enseignement analytique doit toujours être préparé par les leçons de l'expérience et par l'enseignement descriptif; mais, plus tard, la matière de l'analyse sera fournie par l'instruction synthétique dont nous allons dire encore quelques mots.

L'enseignement synthétique a plus d'extension et de portée que le précédent, puisqu'il est susceptible de s'appliquer à toutes les branches de la connaissance, aux mathématiques et aux sciences de la nature, à la géographie et à l'histoire, aux langues et à la grammaire et qu'il ne connaît d'autres limites que les limites mêmes de la science actuelle. A vrai dire, l'enseignement purement descriptif, où le maître expose, est déjà une forme de l'enseignement synthétique, mais il opère sur les matériaux bruts fournis par l'expérience, sur des idées complexes qui n'ont point été préalablement soumises à l'action de l'analyse. L'enseignement synthétique proprement dit, qu'on pourrait appeler aussi systématique, prend son point de départ dans les éléments simples et bâtit avec ses propres matériaux. Il va du plus simple au plus composé, du plus facile au plus difficile. Il est surtout de mise dans l'enseignement secondaire, avec des élèves déjà avancés, qui ont déjà eu l'occasion d'observer et d'expérimenter beaucoup.

Au cours de l'analyse, c'est en définitive l'enfant qui s'instruit lui-même en reproduisant et en contrôlant ses propres notions. L'enseignement synthétique, lui, est l'œuvre du maître qui parle, expose, déduit, énumère, dans le but d'ajouter de nouvelles notions à celles que l'enfant possède déjà. Mais il ne suffit pas que cet enseignement ajoute sans cesse des notions nouvelles à des idées provoquées, dont le rappel exige un effort constant de la mémoire, il faut encore qu'il trouve, dans les données antérieures de l'expérience, de l'enseignement descriptif et de l'enseignement analytique, des points d'attache multiples, qui lui permettent

comme qui dirait d'intercaler les notions nouvelles entre les idées spontanées *(freisteigende Vorstellungen)*. C'est ainsi que cet enseignement trouve un appui constant dans l'*aperception*, qui est, nous l'avons vu plus haut, la forme la plus importante et la plus efficace de l'attention. Pour les matières dites réales, sciences naturelles, histoire et géographie, la chose est relativement facile. En histoire, par exemple, lorsque l'esprit a été familiarisé de bonne heure, par des récits bien faits et attachants, avec les principaux événements, avec les noms les plus illustres, lorsque, d'autre part, les points essentiels avec leurs dates ont été fixés, il est facile de relier en quelque sorte ces points de repère par un trait continu, en intercalant ce qui n'est pas connu et en faisant ressortir l'ordre et l'enchaînement des faits. Dans les sciences naturelles également, la classification est aisée pour qui connaît déjà les principaux types et les détails essentiels de leur structure, grâce à des descriptions et à des images intuitives. Il en est ainsi pour toutes les autres sciences : l'intérêt empirique, préalablement éveillé, intervient constamment pour faciliter la tâche de l'enseignement et préparer l'intérêt purement spéculatif, que les grandes hypothèses scientifiques mettront sûrement en jeu.

Herbart a eu ainsi le grand mérite de faire admettre et reconnaître l'utilité d'une pédagogie scientifique, d'une science de l'éducation. Il a montré à l'évidence que l'éducation exige plus qu'un peu de bon sens, de bonne volonté et d'expérience.

Sans doute, il ne repousse pas le zèle et le dévouement professionnels, il ne méprise point l'expérience ; mais il fait le procès de l'empirisme et met dans la science préalablement acquise et profondément assimilée la condition de toute expérience véritablement fructueuse et du tact pédagogique lui-même.

L'enseignement, tel qu'il en trace le plan et les méthodes générales, n'entend pas seulement communiquer des connaissances variées, faire des savants, des érudits ; il se pro-

pose d'introduire dans la masse de ces connaissances la clarté, l'ordre, la cohésion et l'unité nécessaires. Il tend à éveiller toutes les énergies, à développer cet intérêt multiple et varié pour l'homme et pour les choses, principe de vie et d'action.

Solidement édifiée sur la double base de la psychologie et de la morale, la pédagogie de Herbart apparaît, on l'a dit avec raison, comme un monument imposant, moins semblable, à vrai dire, aux pures merveilles de l'art grec qu'aux œuvres grandioses, mais un peu touffues de l'architecture gothique, où la grandeur de la conception d'ensemble, l'ordonnance savante, mais un peu compliquée du plan, ne doivent point faire négliger la richesse, l'originalité et le fini des détails.

Il faut lire Herbart, le relire et le méditer longuement. On revient souvent à cette œuvre puissante, attrayante et suggestive. Quand on l'a pénétrée jusqu'à la « substantifique moelle » et qu'à suivre notre auteur dans ses développements on a « luicté jusqu'à la sueur » on éprouve à son commerce un plaisir sans cesse renouvelé. A chaque pas, on découvre le praticien expérimenté, à côté du penseur profond, du pur spéculatif. On trouve dans son œuvre un véritable critère, un régulateur sûr, qui affranchit de la routine traditionnelle et met en garde contre les nouveautés dangereuses et les changements incessants de la mode pédagogique.

Aux théories vacillantes de nombreux pédagogues, à une pédagogie empirique faite de recettes toutes prêtes, d'un bon sens étroit qui prétend être infaillible, il a opposé une science aux procédés rigoureux et, ainsi, fait œuvre véritablement scientifique. L'instruction qu'il entend distribuer, il la veut éducative. Elle doit être alors un solide instrument de moralisation.

A quoi, en effet, peut bien servir l'instruction si l'on continue à placer dans la bonne volonté l'unique ou la principale condition de la vertu, si l'on maintient une barrière infran-

chissable entre la science et la moralité? L'instruction doit élargir l'âme, étendre le *cercle des idées,* développer l'intérêt dans toutes les directions et permettre aux désirs d'ordre supérieur de prendre naissance. Telle est la raison pour laquelle un enseignement qui élève progressivement l'esprit à toute la perfection dont il est actuellement capable, en édifiant solidement dans l'âme un ordre intellectuel répondant à la réalité, favorise en même temps la conception et, par le développement des sentiments, la réalisation de l'idéal moral. On a dit que « ce sont les idées qui mènent le monde », car, en passant par les sentiments, elles influencent en dernière analyse nos actions. C'est ce que recherche *l'enseignement éducatif.*

Mais, pour en arriver là, l'enseignement doit régler sa marche sur celle de l'esprit qu'il a l'intention de former. L'esprit de l'enfant parcourt en fait les mêmes phases que l'humanité a traversées dès son origine. L'enseignement, pour être méthodique doit se conformer au développement normal de l'esprit, non seulement dans l'ordre intellectuel, rationnel, comme il le fait en allant du concret à l'abstrait, du particulier au général, du simple au complexe, mais aussi dans l'ordre esthétique et moral : sa grande préoccupation doit être de fournir à l'enfant un idéal approprié à son degré de développement. De là, dans le domaine historique, la nécessité d'aller des anciens aux modernes, des primitifs aux civilisés.

Herbart a devancé son temps. Sans doute, il n'a pas émis une théorie définitive de l'éducation. Il n'y a rien de définitif ici-bas. Il faut pourtant reconnaître qu'aux nombreux pédagogues contemporains, attardés pour la plupart dans l'antique conception des facultés de l'âme considérées comme des forces distinctes les unes des autres, il a opposé une théorie nouvelle de la formation des idées abstraites et générales, des notions de temps et d'espace : les idées sont considérées par lui comme des forces, du jeu desquelles peuvent résulter les

sentiments, les désirs et les volitions, qui ne sont elles-mêmes que des formes particulières du désir. La vie mentale tout entière peut être assimilée à un mécanisme psychique qui n'est probablement que le symbole d'un mécanisme psychologique. Longtemps avant Fouillée[1], Ribot et Thomas[2], Herbart a pensé que toute idée est une force, partant un commencement d'action ; que la pensée est une parole ou acte à l'état naissant, c'est-à-dire un commencement d'activité musculaire. Il a aussi reconnu la puissance motrice de l'idée, qui est à la fois émotion, désir et activité. Les rapports du système herbartien avec l'école de psychologie expérimentale ou physiologique ont été, au reste, mis en pleine lumière dans un ouvrage remarquable de M. Th. Ziehen, professeur à l'Université d'Iéna[3].

Nous devons être reconnaissants à Herbart d'avoir formulé dans toute sa netteté le grand et fécond principe de l'éducation par l'instruction, de l'instruction éducative ou simplement de l'*enseignement éducatif*. Ce principe, il l'a assis sur un système fortement lié, dont les parties essentielles subsistent aujourd'hui, comme il y a un siècle, et subsisteront aussi longtemps que l'on verra dans l'enfant et dans le maître autre chose qu'une machine semblable aux automates de Vaucanson. L'œuvre de Herbart, comme toute œuvre humaine, prête le flanc à certaines critiques. Sa tentative, par exemple, d'appliquer le calcul aux faits de conscience peut paraître aujourd'hui pour le moins étrange. Aucun système n'est parfait, nous le savons. Avouons, cependant, que, jusqu'ici, on n'a encore rien pu lui opposer de meilleur et de plus rationnel. Aussi l'œuvre subsiste-t-elle entière à l'heure actuelle, dans toute son unité, sa vérité et sa beauté. Elle a une portée

[1] Fouillée, *Evolutionnisme des idées-forces* et *Psychologie des idées-forces*. Paris, Félix Alcan.

[2] P. Félix Thomas, *La suggestion, son rôle dans l'éducation*. Paris, Félix Alcan, 1895.

[3] Th. Ziehen, *Das Verhältniss der Herbartischen Psychologie zur psysiologisch-experimentellen Psychologie*. Berlin, Reuther et Reichard, 1900.

philosophique incomparable. Elle est, comme nulle autre, appropriée aux besoins de l'enseignement, car elle permet d'implanter, mieux que par d'autres systèmes, cette conviction au cœur de tous les éducateurs : qu'il y a pour eux nécessité absolue de s'exercer à la connaissance du cœur humain, dans l'intérêt de l'enseignement lui-même. Ainsi, ils s'épargneront des tâtonnements, des maladresses, des erreurs parfois irréparables. Pourvus de connaissances théoriques bien assises, contrôlées et éprouvées ensuite par l'expérience, ils se constitueront une méthode pédagogique originale, raisonnée et sûre. Bien faite pour tenter les efforts des esprits chercheurs, non satisfaits, l'œuvre de Herbart ouvre à l'intelligence les plus vastes horizons et les plus attrayantes perspectives. Elle fait naitre chez le maître cet impérieux besoin de philosopher, qui est le propre et l'honneur de l'esprit humain. Elle permet à l'éducateur de ne rien faire sans se rendre compte de ses actes et de ne rien expérimenter sans soumettre ses idées au contrôle rigoureux de la raison.

3. Les disciples de Herbart.

L'œuvre de Herbart a été continuée par de nombreux disciples au premier rang desquels il faut placer **Charles-Volkmar Stoy**, le pédagogue thuringien.

Né le 22 janvier 1815, à Pegau en Saxe, où son père exerçait les fonctions de pasteur, le jeune Stoy fit ses études dans sa ville natale, puis à la « Fürstenschule » de Meissen et enfin à l'Université de Leipzig. Il devait suivre la carrière de son père, mais, de bonne heure, il se sentit attiré vers les problèmes philosophiques, et les cours de Dropisch et de Har-

tenstein, deux adeptes de Herbart, le captivèrent davantage que ceux de la faculté de théologie. Désireux d'entendre le maître lui-même, il se rendit à Göttingue où Herbart enseignait depuis quelques années et, au bout de quelques mois, il était entièrement gagné à la pédagogie. Il débuta dans la pratique en qualité de professeur dans une institution célèbre de Weinheim (an der Bergstrasse), dans le Grand-duché de Bade. Il y publia un écrit remarquable déjà : *Les six premières années d'enseignement de la langue maternelle* et y fit la connaissance du Dr Finger, celui qu'il appelait plus tard « le père de la géographie locale ». Ainsi préparé, Stoy se fit agréer comme privat-docent de philosophie à l'Université d'Iéna où il fonda la *Société pédagogique*. C'est d'elle que devait sortir plus tard le séminaire pédagogique qui prit peu après un si merveilleux essor. En 1844, il reprit la direction d'une institution privée à laquelle il donna une vive impulsion. Cette institution de jeunes gens subsiste encore aujourd'hui sous l'énergique direction du fils aîné de Stoy. Pendant vingt ans, Stoy déploya la plus grande activité comme directeur d'institution, chef du séminaire pédagogique, professeur à l'Université et écrivain pédagogue. A la suite de dissentiments avec la faculté de théologie et le gouvernement de Saxe-Weimar, Stoy donna sa démission pour accepter un appel à la chaire de pédagogie nouvellement créée à Heidel-



FIG. 58. — C.-V. Stoy.

berg. Aussitôt arrivé dans la cité des bords du Neckar, il ouvrit une sorte d'école d'application *(practicum pédagogique)* où les candidats à l'enseignement donnaient des leçons à des enfants de la ville et à des élèves du gymnase. Cette organisation ne le satisfaisait qu'à moitié. Il réclama, mais en vain, un séminaire pédagogique semblable à celui d'Iéna. C'est sur ces entrefaites que Stoy reçut de Bielitz, dans la Silésie autrichienne, l'invitation d'organiser la première école normale protestante de la monarchie et d'en prendre la direction. Au milieu de difficultés de tous genres, Stoy organisa et ouvrit la nouvelle école normale. D'anciens élèves de Stoy devinrent ses collaborateurs et vingt-un élèves-maîtres furent admis dans l'établissement. Mais Stoy ne put se résoudre à prendre la direction de l'école ; il entrevoyait de plus en plus son avenir dans le développement des séminaires pédagogiques annexés aux Universités. La faculté de théologie de Giessen, voulant reconnaître ses services comme organisateur de l'école normale de Bielitz, lui décerna le titre de docteur *honoris causa*. Sur ces entrefaites, Stoy rentra à Heidelberg, reprit ses cours et la direction des exercices pratiques. Toutefois, il n'oubliait point Iéna, sa ville de prédilection. Au milieu d'une activité inouïe, — Stoy venait de fonder, entre autres, sa *Gazette scolaire générale* et de prendre part aux délibérations de la commission chargée par le gouvernement autrichien de faire une enquête sur l'état de l'instruction publique dans la monarchie, — il reprit le chemin d'Iéna où l'on venait de lui confier à nouveau la chaire de pédagogie. C'était en 1874. Le séminaire pédagogique fut rappelé à la vie. Disons à ce propos qu'il y avait à Iéna trois catégories de conférences : les *scholastica* ou séances d'administration et de discipline scolaire, les *practica* ou leçons d'épreuve et les *critica* où ces leçons étaient soumises à une discussion approfondie et serrée. Iéna redevint donc le centre le plus important de la pédagogie allemande. Dans les congrès nationaux et internationaux à Bonn, à Bruxelles et à Londres en particulier, Stoy défendit ses idées sur la formation

des maîtres de l'ordre primaire et surtout de l'ordre secondaire. Il prit une part active à la création d'une école supérieure de jeunes filles, avec section pédagogique, où il enseigna lui-même la science de l'éducation. Le 9 décembre 1884, au milieu des membres du séminaire pédagogique, de ses adhérents et amis accourus de toutes parts, il fêta l'anniversaire de la fondation du séminaire. Le maître avait encore de grands projets en tête : il rêvait de travaux nouveaux, d'une étude, en particulier, sur *le stage dans les gymnases et le séminaire pédagogique*. Le 22 janvier 1885, jour de naissance du pédagogue thuringien, devait être également fêté en commun. Le 16, Stoy présida encore la deux mille trois cent cinquante-sixième conférence du séminaire. C'était une discussion d'une leçon donnée à l'école d'application. Le lendemain, Stoy tombait gravement malade et succombait, le 23 janvier déjà, des suites d'une inflammation pulmonaire.

C.-V. Stoy a exercé une influence profonde sur tous ceux qui l'ont approché. Petit de taille, il dominait de ses yeux vifs et spirituels les plus grands auditoires. Il faut l'avoir vu devant sa classe ou au milieu de ses étudiants pour s'en rendre compte. L'ennui, ce mortel ennemi de l'enseignement, était inconnu dans les classes dirigées par Stoy. Il savait, comme nul autre, mettre en mouvement les idées qui reposent dans le cerveau de l'enfant pour les faire servir à recevoir les nouvelles connaissances. Stoy était d'ailleurs un érudit, très averti non seulement de tout ce qui touche à l'école, mais aussi des questions philosophiques, linguistiques et littéraires contemporaines. Quand, dans un discours à sa « famille de fidèles », comme il désignait les membres du séminaire, les images et les citations se pressaient nombreuses et précises dans son cerveau, il emportait tous les suffrages et s'imposait d'autorité.

Du 9 décembre 1844 au 23 janvier 1885, le séminaire pédagogique d'Iéna a été comme un phare lumineux au milieu des systèmes et des controverses qui agitaient le monde scolaire.

Pendant ces quarante années, il a compté sept cents membres dont la plupart des Etats thuringiens, mais aussi des autres Etats allemands, beaucoup d'étrangers, de Suisses, de Grecs, d'Arméniens, de Serbes, etc. Ajoutons qu'il est difficile de séparer l'œuvre accomplie par Stoy au séminaire annexé à l'Université de celle qu'il poursuivit dans l'institution de jeunes gens qu'il avait créée. Ces deux activités se confondent et se complètent.

L'ouvrage capital de Stoy est son *Encyclopédie, méthodologie et littérature de la pédagogie,* dont la première édition parut à Leipzig en 1861. C'est un traité complet de pédagogie où les trois côtés de cette discipline, c'est-à-dire les côtés philosophique, pratique et historique, sont tour à tour envisagés. Dans sa *Pédagogie domestique, sous forme de monologues et de discours,* il insiste sur le rôle important de la mère dans l'éducation. *A propos de la police domestique et scolaire* est le titre d'une conférence donnée à Berlin où Stoy recherche les voies et moyens d'assurer l'éducation morale. Le principal moyen consiste à placer l'enfant dans une atmosphère morale qui ne laisse place à aucune mauvaise influence, à punir l'enfant par où il a péché, chaque fois qu'on le peut, et à ne pas recourir aux punitions artificielles et aux châtiments corporels. Les neuf *Confessions pédagogiques* font partie intégrante des rapports sur l'établissement d'éducation qu'il dirigeait et traitent les sujets les plus divers relatifs à l'organisation et à la vie intérieure de l'institution. Nous avons déjà mentionné *Les six premières années d'enseignement de la langue maternelle ;* sa *Grammaire sans paroles* publiée plus tard en est la suite. Il faudrait y ajouter l'*Organisation de l'école normale,* contribution à la méthodologie de la pédagogie, un *Précis de psychologie* et les nombreux articles de sa *Gazette scolaire générale,* qui parut de 1870 à 1881.

Stoy a embrassé le problème de l'éducation dans toute son étendue, et à presque toutes les questions qu'il a soulevées, il a trouvé des solutions justes et rationnelles. Il faut lire et relire

sa didactique de l'enseignement religieux, de la langue maternelle et de l'histoire pour se rendre compte de la valeur et de la portée de son enseignement. Dans le domaine de la géographie locale et de la géographie générale, Stoy a été le continuateur direct de Pestalozzi et de Herbart. Cette discipline occupait une grande place au séminaire, comme dans son institution privée. Il appelait volontiers la connaissance de la patrie « l'enfant de douleur » du séminaire et en confiait de préférence l'enseignement aux praticiens les plus zélés et les plus éprouvés. Dans la physique, le calcul et la géométrie élémentaire, ce qu'il appelait la propédeutique de la géométrie, Stoy a été l'initiateur d'un mouvement puissant, qui a poussé les pédagogues à rechercher les véritables bases de ces sciences dans les expériences personnelles de l'élève. Les disciples de Stoy ont donné également une impulsion nouvelle à tout ce qui touche à la gymnastique et aux exercices corporels. Il faut aussi avoir participé à un de ces intéressants voyages scolaires du séminaire ou de l'Institution Stoy pour savoir tout le profit qu'en retiraient maîtres et élèves [1].

Parmi les adeptes de Herbart, Stoy occupe une position intermédiaire, aussi éloignée des pédagogues routiniers que de ceux qui veulent tout systématiser et mettre en formules. Il considérait, en particulier, les principes de la concentration et des étapes de la leçon, avec le caractère absolu que leur avait donné Ziller, comme très criticables. Il craignait qu'à vouloir ainsi tout régler dans la marche de la leçon, l'enseignement ne dégénérât en formalisme nouveau où les mots prendraient la place des idées. Vers la fin de sa carrière, il prit nettement position contre les idées de Ziller et avait coutume de dire : « Tout ce qui est nouveau dans le système de Ziller n'est pas bon, et tout ce qui est bon n'est pas nouveau ».

[1] Le Dr H. Stoy, au reste, a consigné ses observations et ses expériences dans ce domaine dans un ouvrage devenu classique : *Die Pädagogik der Schulreise*. Leipzig, Engelmann 1898.

Stoy marquera dans les annales de la pédagogie allemande par trois œuvres essentielles : la publication de son *Encyclopédie,* la fondation du *séminaire pédagogique* d'Iéna et la direction de son institution privée, qui a remis en honneur l'enseignement particulier et servi de modèle aux établissements similaires de l'Allemagne.

Tuiskon Ziller, né à Wasungen, le 22 décembre 1817, dans la contrée qui donna Luther à l'Allemagne, était fils d'un théologien qui fut pendant de longues années maître à l'institution fondée par Salzmann à Schnepfenthal. Il fit ses études au gymnase de Meiningen, puis à l'Université de Leipzig et débuta dans l'enseignement comme stagiaire (*Probejahr*) au gymnase de la petite principauté de Saxe-Meiningen. Pendant trois ans, il représenta son cercle rural au parlement de la principauté. Mais la philosophie et la pédagogie surtout l'attiraient. En 1823, il obtint l'autorisation de donner des cours à l'Université de Leipzig où, jusqu'en 1838, il enseigna la philosophie du droit. En 1862, il fonda le séminaire pédagogique auquel il annexa aussitôt une école d'application pour les exercices pratiques. Il fut également le promoteur de *l'association pour la pédagogie scientifique,* qui, régulièrement, publie ses *Annales* et compte en ce moment des milliers de membres en Allemagne et à l'étranger. Ziller mourut le 20 avril 1882 ; malgré les efforts de ses amis, l'école d'application qu'il avait fondée disparaissait une année après sa mort.

Les deux ouvrages essentiels de Ziller sont sa *Pédagogie générale* et la *Base de la doctrine de l'enseignement éducatif.*

Ziller est le plus grand théoricien de l'herbartianisme. Sa pédagogie est dominée par trois principes : 1° Le choix et la distribution des matières d'enseignement doivent se faire d'après les *étapes historiques;* 2° Le principe de la concentration doit être observé pour toutes les branches (suivant Ziller, la concentration doit se faire autour de l'enseignement moral), et 3° La matière doit être traitée d'après le principe des *étapes de la leçon.*

Ziller, tenant compte du fait que le développement de l'enfant suit la même marche que l'humanité s'élevant de la barbarie vers la civilisation, a fixé huit étapes historiques, dont chacune correspond à une année scolaire : les contes et

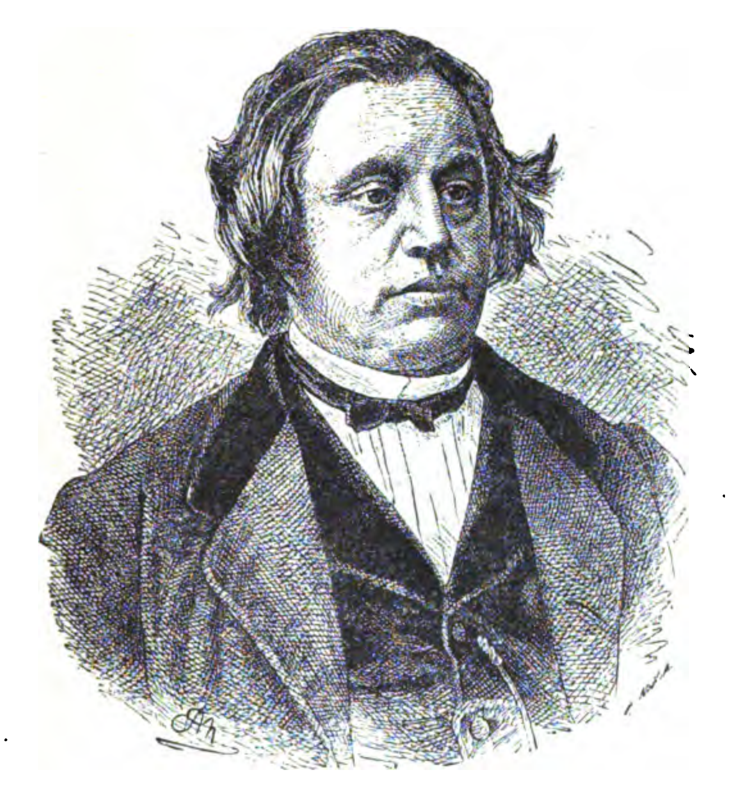


Fig. 59. — T. Ziller.

légendes, Robinson, les Patriarches, les rois d'Israël, Jésus-Christ (sujet réparti sur deux années), les Apôtres et l'histoire de la Réformation. L'histoire nationale est traitée parallèlement avec l'histoire biblique. On étudie les légendes locales en même temps que les Patriarches, l'histoire des Nibelungen en même temps que celle des Juges, l'histoire des rois et

empereurs allemands en même temps que celle des royaumes d'Israël et de Juda.

Ziller désigne sous le nom d'enseignement môral (Gesinnungsunterricht) la religion et l'histoire. C'est le centre de l'enseignement vers lequel convergent toutes les autres leçons. La concentration nécessaire dans l'application de tous les plans d'études est ainsi réalisée.

Fig 60. — W. Rein.

La pédagogie de Herbart-Ziller-Stoy a trouvé en Allemagne de nombreux adeptes. **Beneke** professeur à Berlin, **Waitz, Strümpell, Kern, Willmann, O. Frick,** se réclament du maître. **Schiller,** à Giessen, **Just,** à Altenbourg, **Andrae,** directeur de l'école normale de Kaiserslautern, **Barth,** directeur d'institution à Leipzig, **Bartholomäi,** à Berlin, **Beyer, Bräutigam, Fröhlich, Göpfert, Kehrbach, Lange, Mager, Mann, Muthesius, Piltz, v. Sallwürk, Staude, Vogt, Ufer, Trüper, Zillig, Zizmann,** pour ne citer que les plus connus, se rattachent tous plus ou moins directement à l'école herbartienne.

Le Rhénan **F.-W. Dörpfeld,** recteur à Barmen, où il est décédé et où ses amis lui ont élevé un monument, mériterait plus qu'une simple mention. Dans ses traits essentiels, la pédagogie de Dörpfeld ne diffère guère de celle des coryphées de l'école éducative. Sur certains points cependant, elle s'en sépare et va ses propres chemins. Ses ouvrages, entre autres : *De la*

pensée et de la mémoire, Bases de la théorie d'un plan d'études et *Le matérialisme didactique* ont exercé et exercent encore une grande influence sur l'école dans les pays rhénans. Ses nombreux travaux, en particulier son périodique scolaire ont beaucoup contribué à l'amélioration intellectuelle, morale et matérielle du corps enseignant.

A l'heure actuelle, le représentant le plus autorisé de la pédagogie éducative en Allemagne est sans contredit M. le professeur **W. Rein** à Iéna, directeur du séminaire pédagogique annexé à l'Université. Enumérer ici les multiples travaux de ce philosophe de l'éducation est impossible. C'est par centaines qu'il faudrait citer ses ouvrages et les articles qu'il a écrits, dans ses *Etudes pédagogiques,* dans la *Revue de philosophie et de pédagogie* en collaboration avec *Flügel* et dans les *Annales du séminaire pédagogique* d'Iéna. Dans le but de répandre les idées herbartiennes et de montrer comment la doctrine doit être comprise dans la pratique, il a publié, en collaboration avec **Pickel** et **Scheller**, un ouvrage qui a eu un succès considérable : *Théorie et pratique de l'enseignement primaire, d'après les principes de Herbart.* Ce guide précieux renferme les matières des huit années scolaires, traitées didactiquement et mises en œuvre. Enfin Rein a dirigé, en ces dernières années, une œuvre qui n'a sa pareille dans aucune autre littérature : le *Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie,* en sept volumes, dont la première édition a été rapidement épuisée. Les trois premiers volumes de la seconde édition ont déjà paru. Cette gigantesque entreprise offre ceci de remarquable que tous les articles en sont traités au point de vue de la pédagogie herbartienne.

La doctrine de l'enseignement éducatif s'est rapidement répandue en dehors des limites de l'Allemagne. Elle a trouvé en Suisse d'ardents défenseurs dans les frères **Gustave** et **Théodore Wiget**. Ce dernier a publié, entre autres, un opuscule intitulé *Les étapes de l'enseignement,* qui n'a pas peu contribué à faire connaître chez nous les idées herbartiennes. **Conrad**

et **Florin** à Coire, **Hug** à Zurich, **Joos** à Berne ont orienté leur enseignement dans cette direction et maintenu haut et ferme le drapeau de la pédagogie scientifique.

La France et la Suisse française, qui étaient restées assez longtemps en dehors du mouvement, se sont également mises à « herbartiser », sous l'impulsion de quelques connaisseurs de l'Allemagne, **Rœhrich**, **Pinloche**, **Mauxion**, **Gockler**, etc.

Il en est de même de l'Angleterre et des Etats-Unis avec **Findlay**, **W.-T. Harris**, **Murry** et beaucoup d'autres.

Tous les peuples civilisés ont aujourd'hui leur littérature herbartienne, riche et variée, qui atteste le succès croissant des doctrines de l'enseignement éducatif.

CHAPITRE XXI

Les théologiens protestants et les théologiens catholiques.

A la fin du XVIIIme siècle et dans la première moitié du XIXme siècle, quatre théologiens occupent une place à part dans le domaine de la théorie et de la pratique de l'éducation.

Niemeyer (1754-1828) fut professeur de théologie et directeur des institutions de Francke, à Halle. Il se rattache à l'école des Philanthropes et au système pestalozzien. Son principal ouvrage, *Principes d'éducation*, où il fait de l'éclectisme pédagogique et esquisse une histoire de la pédagogie, a été traduit en français, en 1835, par le Vaudois J.-J. Lochmann.

Schwarz (1766-1837) enseigna la théologie à Heidelberg, puis dirigea un établissement d'éducation. Il cherche les lois de l'éducation dans la nature de l'enfant. Comme Pestalozzi, il trouve une harmonie parfaite entre ces lois de la nature et les besoins éducatifs de l'enfant. L'éducation a son point de départ dans la vie même, qui est une force. L'homme n'est autre chose que cette force en voie d'évolution. L'éducateur intervient pour diriger ce développement et atteindre le but que l'éducation se propose, savoir le rétablissement de l'image de Dieu dans l'homme.

En **Denzel** (1773-1838), le Wurtemberg a eu un pédagogue de mérite. Il mourut à Esslingen en qualité de directeur de l'Ecole normale. Son principal ouvrage, *Introduction aux doctrines de l'instruction et de l'éducation*, est très estimé par Diesterweg. Le dernier chapitre du livre est consacré à l'enseignement intuitif.

Schleiermacher (1768-1834), le « père de la théologie moderne », est l'auteur d'une *Doctrine de l'éducation*, qui ne fut publiée que longtemps après sa mort (1849). L'éducation est l'action exercée par une génération plus ancienne sur une génération plus jeune dans le but de déterminer un progrès continu de l'humanité. L'essentiel, dans cette œuvre, est le développement de l'individualité et la participation de tous au bien-être commun, au progrès social. Suivant lui, l'éducation morale et religieuse n'est point l'affaire de l'école, mais de la famille. Sans doute, l'école, par son enseignement, doit exercer une influence éducative, mais elle est d'essence laïque et non religieuse, car les dogmes sont nombreux, variés et ne peuvent jamais convenir aux vues de la généralité des enfants. Or, l'école est une maison d'éducation commune.

Les noms de **Græfe** et de **Palmer** devraient également trouver place ici. Le premier, dans son *Ecole populaire allemande*, s'élève contre *la culture formelle et abstraite*, préconisée par Diesterweg et toute la gauche de l'école pestalozzienne. « Celui, dit-il, qui ne s'applique qu'à développer les forces de l'enfant par l'exercice, confond le moyen avec le but, et l'école qui ne se propose que de développer l'intelligence, ou qui fait de ce développement sa principale occupation, néglige sa principale tâche, savoir de mettre les élèves en état de remplir leur vocation. »

Quant à Palmer, il est l'auteur d'un traité de pédagogie évangélique rigoureusement exposée sur la base des principes de l'orthodoxie protestante.

Quelques théologiens catholiques doivent aussi être mentionnés.

Sailer (1751-1832), fils d'un cordonnier bavarois, professeur de théologie à Ingolstadt, puis évêque de Ratisbonne, esprit tolérant, a été surnommé à juste titre le « Fénelon allemand ». Sailer voit dans l'école un établissement d'éducation et dans l'instituteur avant tout un éducateur. On a imaginé bien des systèmes d'éducation, dit-il, mais peu réussissent. Il s'agit de cultiver l'homme intérieur tout entier d'après l'esprit du christianisme, et l'homme extérieur sur la base de l'homme intérieur. On forme ainsi les hommes les meilleurs, les plus sages et les plus pratiques. L'homme vertueux n'a qu'un but, celui de rétablir en lui-même l'image de Dieu. La véritable éducation est renfermée dans ce travail de la vertu. « Si l'on ne tient pas la nature animale sous la discipline, dit-il, l'homme devient un sauvage, une brute ou une bête féroce. Si on ne l'élève pas pour la vie sociale et civile, il ne sort pas de l'état barbare. Si l'on ne place pas son activité et sa volonté sous l'empire de la conscience, les vices de la civilisation ou ceux de la brutalité ne manquent pas de le subjuger. Il ne suffit pas de discipliner l'homme, de le cultiver, de le moraliser : il doit être aussi divinisé, c'est-à-dire formé pour la vie divine, si l'on ne veut pas qu'il manque de la vie même de la vie. »

S'adressant aux instituteurs, dans son *Modèle d'un maître de campagne,* il leur dit :

« Devenez meilleurs et la jeunesse le deviendra aussi. Soyez vous-mêmes des hommes pour élever des hommes. Le bon maître d'école est exempt de pédantisme. Le pédantisme est ce qu'on peut voir de plus choquant et cependant il est si commun, qu'un maître modeste semble être un phénomène assez rare. On peut du reste en juger d'après l'idée que je m'en fais. Pour moi, le maître modeste est libre de ce bas intérêt qui lui fait fermer les yeux sur les défauts des enfants dont les parents lui font des cadeaux, et qui punit impitoyablement les fautes des enfants pauvres; il est libre de ces subtiles chicaneries, qui sèment la division entre les pasteurs et les paroissiens, et lui permettent de pêcher en eau trouble; il ne noircit pas pasteurs et communes en haut lieu, dans le but d'établir sa domination; il est libre de cet esprit novateur qui regarde avec dédain les coutumes anciennes et qui ne veut partout

que du nouveau, simplement parce que c'est nouveau; il est libre de la folie qui veut fonder la morale sans le secours de la piété, comme aussi de celle qui veut bourrer les jeunes intelligences de connaissances qu'elles n'emploieront jamais; il est libre de la manie des petites âmes, qui s'imaginent que l'école va rendre l'Eglise inutile! Chers amis, le besoin de religion est indestructible! Il est libre de la soif des jouissances qui abandonne les enfants à eux-mêmes et fait courir après les plaisirs; il est libre de la colère indomptée qui s'enflamme subitement et frappe en aveugle; il est libre de ces mœurs rudes et grossières, qui ne savent faire des enfants que des demi-sauvages; il est libre de la paresse et de la nonchalance, qui font de l'école un lieu d'ennui et un exercice de méchanceté; il est libre de cette humeur maussade qui provoque la révolte chez les enfants et les porte à se moquer de leur maître au lieu de l'honorer; il est libre enfin de tout ce qui rend l'instituteur incapable de bien tenir son école. D'un autre côté, il a assez d'amour et de patience, assez de courage et d'intelligence pour bien élever la jeune génération. Il sait se faire tout à tous et en particulier enfant avec les enfants, afin d'en faire des hommes; il sait punir avec sérieux quand il découvre le mensonge, le vol ou la méchanceté, et aimer avec sérénité quand le zèle et la discipline ne demandent d'autre stimulant que l'amour; il enveloppe des pensées justes chez ses élèves par des narrations et par des questions; il dirige les bons du regard, les difficiles par des réprimandes et les mauvais par des punitions; il ne souffre aucune malpropreté chez les enfants et craint de blesser la pudeur des plus âgés; il éveille l'émulation et réprime les mouvements de la vanité et de l'orgueil; il sait distinguer entre les explosions innocentes de la vivacité et les fautes véritables, entre la faute et les défauts du caractère; il regarde son école comme un petit Etat, dans lequel la partialité ne doit pas décourager les faibles et rendre arrogants les forts; il améliore le cœur pour éclairer l'intelligence, et fortifie essentiellement le sentiment religieux, afin d'assurer au cœur la pureté, et à la tête la clarté; il entretient aussi en dehors de l'école des rapports avec ses élèves, ce qui alimente la confiance et l'amour de part et d'autre; il leur apprend à connaître les plantes vénéneuses, mais avant tout à détruire en eux la plante empoisonnée de l'amour-propre et de l'égoïsme; il leur enseigne à planter des arbres fruitiers, mais tout d'abord à devenir de nobles plantes dans la commune; il leur présente constamment ce qui est bien dans le bon exemple qu'il leur donne, et lorsque la journée est terminée et qu'il voit ses élèves se livrer à des ébats joyeux, il se garde bien de s'en approcher avec la sombre mine d'un argousin. »

Quant à **Milde** (1777-1853), fils d'un relieur de Brünn, il fut d'abord un excellent praticien; il enseigna ensuite la pédagogie à l'Université de Vienne et finit par être élevé à la charge de prince-évêque de cette même ville. Dans sa pédagogie, qui découle des lois de la psychologie, il résume les idées des principaux systèmes d'éducation et énonce des vues personnelles et très justes sur le but et les moyens de l'éducation. Son influence s'est fait sentir surtout en Autriche.

Wessenberg (1774-1860), vicaire général de l'évêché de Constance et, plus tard, évêque de Fribourg en Brisgau, s'inspira des idées de Sailer. Ardent apôtre des idées pestalozziennes, il travailla à l'amélioration des écoles et à la fondation d'établissements hospitaliers pour les sourds-muets et les aveugles du grand-duché de Bade. On a vu dans Wessenberg, et non sans raison, un émule du Père Girard.

Dursch (1800-1881), curé de Rottweil, représente, en revanche, dans sa *Pédagogie ou science de l'éducation chrétienne,* le point de vue confessionnel étroit.

CHAPITRE XXII

Influence de quelques poètes sur l'éducation.

Est-il nécessaire de dire que la poésie, sous ses diverses formes, n'est pas sans exercer une puissante influence sur l'éducation ? La poésie décrit toute la vie humaine et offre souvent aux éducateurs un idéal élevé. Non seulement les professionnels de l'enseignement, mais les parents, comme tous ceux qui exercent une action sur l'enfant, peuvent puiser aux sources poétiques. Que d'éléments éducatifs de premier ordre dans les bons livres de lecture, comme dans ceux spécialement destinés à la jeunesse !

Toutes les littératures comptent quelques auteurs dont les préoccupations sont allées à l'enfance. Faut-il citer les noms des Français **George Sand, Victor Hugo, A. Daudet, Anatole France, Jean Aicard**, de nos poètes nationaux **Juste Olivier, Rambert**, de l'Anglais **Dickens**, du Russe **Tolstoï** ; mais c'est bien l'Allemagne qui possède le plus grand nombre de poètes éducateurs. Les représentants de la période classique ont presque tous parlé de l'enfant avec intérêt et sympathie, en psychologues subtils et délicats. Tels **Lessing, Herder, Gœthe, Schiller, Uhland, Rückert.**

L'un d'eux, **Jean-Paul-Frédéric Richter** ou plus simplement **Jean-Paul**, né à Wunsiedel dans le Fichtelgebirge, a même

laissé une œuvre qui est un véritable traité de pédagogie : *Levana ou la Science de l'éducation.*

Jean-Paul accorde une haute importance à la première éducation et aux devoirs des éducateurs appelés par la nature à surveiller la naissance de l'individualité, l'éclosion de l'être qui pense, qui sent et qui veut. Il a un respect profond de l'individualité, un souci de défendre la liberté humaine contre toutes les influences qui tendent à lui donner une nature d'emprunt. Ce qu'il redoute surtout, c'est l'effacement de la personnalité, le nivellement des esprits et des caractères.



Fig. 61. — J.-P.-F. Richter.

Si l'œuvre de l'éducateur est souvent inefficace, c'est qu'il parle beaucoup trop et que son enseignement manque de vie et ne produit pas la conviction qu'entraîne l'action. Nos paroles sont lettre morte sans la conviction qui les vivifie. La qualité essentielle de l'éducateur, c'est la sincérité : il faut qu'il croie ce qu'il dit. Alors la chaleur de sa conviction se transmet ; l'attention est captivée par sa parole toute pénétrée de l'idée qu'elle tend à exprimer, et les esprits les plus apathiques sont réveillés, les plus rebelles sont vaincus par son irrésistible bonne foi. Patience et silence sont deux qualités maîtresses pour atteindre le but que se propose l'éducation, «une transfiguration du disciple en maître». Jean-Paul attache un grand prix à l'éducation morale et religieuse. Il ne partage pas sur ce point l'idée de Rousseau, qui réserve la religion pour l'âge mûr. «C'est surtout à l'âge de

l'innocence, dit-il, que les choses saintes s'enracinent. » Il traite avec une grande élévation d'idée l'éducation religieuse. Elle ne se fait pas par la démonstration, mais par le sentiment, par l'exemple, par la contemplation des beautés de la nature. Il proscrit la phraséologie religieuse qui, s'attachant à la lettre qui tue et négligeant l'esprit qui vivifie, aboutit à un vain formalisme. Pour lui, « la religion, c'est l'homme dans l'homme ; chaque vie est un temple mobile de l'infini ». L'exemple est capable des plus grands miracles. Jean-Paul veut que, par le pur sentiment de l'admiration, la vie des héros du passé et du présent se transmette à l'âme pour y réveiller et faire grandir l'idéal. La vie réelle ne désenchantera pas ceux que des exemples glorieux ont ainsi exaltés. Ce saint enthousiasme est un feu divin qui a le pouvoir de tout transfigurer, de répandre sa pure flamme sur toute la vie pour en consumer tout ce qui est vil et purifier tout ce qui est grand. L'auteur de *Levana* appelle la véracité « la fleur même de la vie morale » ; l'amour de la vérité lui inspire les accents les plus sublimes et il analyse avec une remarquable finesse d'observation les mensonges des enfants et les causes qui les produisent.

Pour conduire et élever les enfants, il faut la chaleur, c'est-à-dire la gaieté, qui est le rayonnement de la santé, le doux reflet d'une âme en paix avec elle-même et qui a besoin de répandre au dehors sa joie intime. L'éducateur doit faire régner la gaieté autour de lui et l'entretenir par la liberté, la confiance et l'amour. L'air froid ou solennel du maître éloigne l'enfant et refoule la joie, sans laquelle l'activité n'est point parfaite. La gravité ne doit pas être confondue avec l'ennui, le respect avec la crainte, la gaieté avec la dissipation. Que l'éducateur laisse toujours de la place à la joie, dont il pourra réprimer l'excès par une douce fermeté.

L'activité produit et conserve la gaieté, et l'activité de l'enfant se manifeste essentiellement dans le jeu, activité désintéressée qui invente, crée et combine et que Jean-Paul appelle « la première poésie de l'homme ».

Le passage de Jean-Paul sur les femmes renferme, avec des pensées fort contestables, une foule d'observations fines; L'auteur met la critique de l'éducation donnée par les femmes dans la bouche même d'une femme, sous la forme d'une confession de ses propres transgressions pédagogiques. La première faute qu'elle se reproche, c'est de « n'avoir jamais observé un principe plus de quelques heures ». La mère, suivant lui, ne ressemble ni au père, ni même à l'arlequin de la comédie qui arrive sur la scène avec un paquet d'ordres sous le bras droit et un paquet de contre-ordres sous le bras gauche. Elle est « plutôt semblable au géant Briarée, à cent bras, dont chacun porte un commandement ».

Pendant les dix premières années, l'éducation est entre les mains de la mère. Elle ne peut être parfaite que par l'union de la fermeté virile et de la douceur féminine, car « ainsi que les enfants, la femme est plus sensation que réflexion ».

Le poète de Wunsiedel, auquel on doit encore la *Vie du joyeux maître d'école, M. Wuz*, abaisse trop la femme. Dans les sciences, il ne semble pas même vouloir lui accorder, suivant le mot de Molière « des clartés de tout ». La philosophie n'est point faite pour elle, car, dit-il, aucune femme ne saurait comprendre Kant en allemand !

Aux noms cités plus haut, il faudrait ajouter ceux des écrivains populaires comme **Jérémias Gotthelf, Rosegger, Urbain Olivier** et d'autres, ainsi que la nombreuse pléiade des auteurs qui ont écrit ou qui écrivent à l'usage de la jeunesse, comme **Berquin, Edgar Poë**, les **frères Grimm, Hoffmann**, le **chanoine Schmid, Johanna Spyri**, etc.

CHAPITRE XXIII

L'école populaire allemande au XIXme siècle.

L'Allemagne est la terre classique de la pédagogie. Dans aucun pays l'éducation populaire n'a reçu une impulsion plus grande et n'a été organisée sur des bases plus rationnelles. La littérature y exalte les poètes, l'histoire célèbre les exploits des aïeux, la géographie fait connaître le pays à fond et en montre la force, la richesse et l'avenir. En tout, la pédagogie est essentiellement nationale : la musique, qui chante l'amour de la patrie et la gloire du peuple, la gymnastique, qui forme le soldat, l'enseignement professionnel, qui prépare à toutes les carrières.

L'école allemande [illegible] le but de l'éducation. [illegible] à communiquer les con- [illegible]

[illegible]

Pestalozzi ». S'adressant à la nation entière, il montrait que le renouvellement moral du peuple ne pouvait être obtenu que par une éducation qui formât le caractère. Le seul moyen de relever la patrie était de s'inspirer de Pestalozzi, fondateur de l'éducation nouvelle, l'homme de la Providence, pour opérer la rénovation désirée. Il rappelait que l'instruction publique relève de l'Etat au même titre que la défense du pays et que le peuple doit le service scolaire comme le service militaire. A la suite de ces discours enflammés et de l'intervention de Guillaume de Humboldt et du ministre von Stein, le gouvernement prussien envoya à Yverdon des pédagogues et des hommes d'Etat pour s'y approprier la méthode nouvelle.

Un mouvement pédagogique puissant pénétra dans le fond même de l'enseignement et de l'éducation. L'Allemagne transforma l'enseignement de tous les objets d'étude en le soumettant au principe du développement progressif et en l'appropriant aux divers âges et aux diverses aptitudes de l'enfant. L'instruction populaire doit puiser aux trois sources où s'alimente notre être intellectuel : *Dieu*, la *nature* et l'*homme*.

En effet, l'éducation religieuse est restée en Allemagne un des points principaux du programme. L'école y est, aujourd'hui encore, confessionnelle.

L'enseignement intuitif y a été depuis un siècle toujours relié aux exercices de langue et solidement basé sur les connaissances que l'enfant apporte avec lui à l'école. Cet enseignement est destiné à étendre ce premier fonds et non à le jeter par-dessus bord.

Pour la lecture, le système phonétique a depuis longtemps prévalu sur l'ancien système d'épellation, et la méthode des mots normaux est venue apporter la vie et l'intérêt dans cette partie aride de l'enseignement élémentaire. L'enseignement purement grammatical y a fait place aux exercices raisonnés d'élocution. Les livres de lecture y sont de véritables instruments d'éducation intellectuelle et morale.

Le calcul et la géométrie ont été soumis avec autant de rigueur que de succès aux principes pestalozziens.

Un élève de Salzmann et de Gutsmuths, fervent admirateur de Pestalozzi, **Charles Ritter**, a rénové l'enseignement de la géographie en le faisant reposer sur l'étude de la géographie physique, sur l'observation et le raisonnement. Nulle part l'enseignement de la géographie locale, considéré comme étude fondamentale dans les premières années d'école, n'a pris une pareille extension.



Fig. 62. — Le « père » Jahn.

Dans l'histoire, qui marche de front avec la géographie, on suit, presque partout, l'ordre chronologique. La marche dite régressive y a cependant quelques partisans. Partout, cette discipline est considérée, suivant le mot de Herbart, comme « l'éducatrice de l'humanité ».

Dans les sciences naturelles, on s'attache moins à la morphologie et à la classification qu'à l'étude des communautés animales et végétales et au côté biologique.

Le dessin et le chant, merveilleux moyens d'application, accompagnent les autres exercices de l'école et occupent une large place au programme.

Depuis Pestalozzi, la plupart des pédagogues allemands ont compris que le développement physique du corps est capital dans l'œuvre de l'éducation. Déjà Gutsmuths, à

Schnepfenthal, avait beaucoup contribué au relèvement de la gymnastique. Toutefois, le véritable rénovateur de cet enseignement fut le « père » **Jahn**. A la Hasenheide, près de Berlin, où il donnait ses leçons, il éveilla un tel enthousiasme chez ses élèves que bientôt de nombreuses sociétés de gymnastique se fondèrent un peu partout en Allemagne.

Tous ces efforts ont trouvé en Prusse leur consécration dans des ordonnances scolaires, dont trois sont restées célèbres sous le nom de « Régulatifs ». L'une de ces ordonnances se rapporte à l'enseignement normal, la seconde à la préparation à cet enseignement et la troisième à l'école populaire proprement dite. Elles datent de 1854 et furent édictées par le ministre de Raumer. Après la guerre franco-allemande, elles furent remplacées, renouvelées et complétées par les « Instructions générales », qui font de l'école allemande une institution remarquable au point de vue du développement harmonique du corps, de l'esprit, du cœur et de la volonté de l'enfant.

Tels sont quelques-uns des résultats pratiques de la pédagogie allemande. Ils paraissent soumis à des tendances diverses et à des buts différents. A y regarder de près, on voit que la puissante influence de Pestalozzi s'y manifeste partout. La partie théorique de l'éducation, nous l'avons vu, a pris ainsi en Allemagne des développements considérables. Résumons ici le mouvement des praticiens dans ce qu'il a d'essentiel et de caractéristique. Il y a un premier point à noter : Tous les pédagogues qui se rattachent à l'école dite empirique vouent des soins attentifs à l'école du peuple et à la préparation du personnel enseignant.

Parmi les plus marquants figure un contemporain de Pestalozzi, le prêtre catholique **Overberg**. Né dans la contrée d'Osnabrück en 1754 et mort à Münster en 1826, Overberg a rendu d'inappréciables services à la cause de l'éducation en formant des instituteurs et des institutrices bien préparés à leur tâche. Son « Guide méthodique » *(Anleitung zum zweckmæssigen*

Schulunterricht) témoigne d'une noble inspiration, d'un véritable amour de l'enfance et d'une connaissance approfondie et pratique des besoins de l'école.

Dinter (1760-1831), est né à Borna, en Saxe, et mort à Königsberg. Tour à tour pasteur, directeur d'école normale à Dresde, puis de nouveau pasteur et enfin conseiller scolaire à Königsberg, il a développé les principes et les procédés de la catéchisation, méthode d'enseignement qui doit, selon lui, faire suite à l'enseignement intuitif de Pestalozzi.



Fig. 63. — Overberg.

Dans ses *Règles essentielles de catéchisation*, il nous montre ce que doit être l'art d'instruire au moyen de demandes et de réponses. « Ce que l'élève peut trouver seul, il ne faut jamais le lui donner » est son premier principe. Les qualités du catéchiste sont la pénétration, l'esprit de saillie, le vif sentiment de la vérité et de la moralité, la présence d'esprit, le goût, la flexibilité et l'agrément de la voix. Le bon catéchiste doit savoir : 1° faire des questions ; 2° utiliser les réponses données ; 3° captiver l'attention ; 4° bien choisir, ordonner, expliquer, démontrer, appliquer et présenter les matériaux de son sujet. Dinter entre dans les plus petits détails sur la manière de questionner, l'ordre à observer, les genres de catéchisation, l'art de définir, etc. Il n'entend pas cependant faire un usage absolu de la catéchisation. Le maître habile passe de l'enseignement direct à la catéchisation sous l'une ou l'autre forme et de la catéchisation à l'enseignement direct, suivant les besoins du moment. « Pestalozzi, avait-il coutume de dire, est roi dans les classes inférieures, comme Socrate l'est dans les classes supérieures. »

Pour l'enseignement normal, il pensait que la force du maître ne réside pas dans la masse des connaissances, mais dans leur clarté et leur précision ainsi que dans la facilité de l'élocution.

Dinter ne s'est pas seulement occupé des questions de didactique; il a contribué dans une large mesure au progrès de l'école du peuple. Il comparait volontiers l'école à une voiture qui roule sur quatre roues: « la culture, le traitement, la surveillance et la liberté ».

Quelques années avant sa mort, sain de corps et d'esprit, il travaillait encore, dit-on, quatre-vingt-trois heures chaque semaine et était aussi dispos à dix heures du soir qu'à son réveil.

D'autres pédagogues se sont aussi acquis quelque renom dans cette première moitié du XIX[me] siècle. **Henri Stephani** (1761-1850) déploya son activité en Bavière, comme pasteur protestant et conseiller scolaire bavarois. Stephani est de l'école de Rousseau et des Philanthropes; mais, dans le domaine de l'organisation et de la pratique de l'enseignement, il suit ses propres voies. Ses manuels de lecture élémentaire, basés sur la méthode phonétique (*Lautiermethode*), eurent un grand succès. Sa renommée se répandit au loin, le jour où il publia son *Système d'éducation publique* et son *Manuel de l'art d'instruire*, suivi de son *Manuel d'éducation*, qui renferment de judicieux conseils didactiques.

A la même époque et dans le même pays, nous trouvons le théologien catholique et pédagogue **Graser** (1766-1841). Dans son principal ouvrage: *La divinité ou le principe de la seule véritable éducation humaine*, il cherche, entre autres, à fixer le but de l'éducation en le faisant découler de la notion de Dieu. L'homme doit représenter dans la vie la « divinité », c'est-à-dire « l'image de l'être divin », autrement dit, il doit tendre à se rapprocher le plus possible de l'idéal divin. Graser n'en oublie pas pourtant la vie et ses nécessités pratiques. L'enfant doit être aussi élevé en vue de devenir un membre

éclairé de la famille, de la commune et de l'Etat. Dans la pratique de l'enseignement, Graser se rattache à Pestalozzi. La façon dont il entend orienter l'enfant au milieu de la nature, le souci qu'il a de donner à son éducation une tendance nettement sociale, le système de lecture-écriture qu'il préconise le prouvent sans conteste.

Un des plus fervents disciples de Pestalozzi en Prusse fut **Guillaume Harnisch** (1787-1864). D'abord maître dans la célèbre institution de Plamann, à Berlin, il enseigna ensuite pendant dix ans en qualité de professeur à l'Ecole normale de Breslau pour être enfin appelé à la direction de l'Ecole normale de Weissenfels, dans la province de Saxe. Déjà à Berlin, il s'était familiarisé avec les méthodes pestalozziennes, très en honneur à l'institution de Plamann ; mais c'est surtout à Weissenfels que son talent se déploya librement. Il fit de son Ecole normale un établissement modèle, visité par de nombreux pédagogues qui venaient voir comment la préparation professionnelle des instituteurs y était comprise. Harnisch publia de nombreux ouvrages pédagogiques. Le plus connu est le *Manuel des Ecoles populaires allemandes*, suivi de nombreux guides sur les principales disciplines du plan d'études, en particulier sur les branches dites réales, ainsi que sur la gymnastique. Un périodique scolaire, fondé par lui, porta ses idées au loin. Harnisch, qui place au centre de son système l'enseignement religieux, devint peu à peu le chef des pestalozziens dits orthodoxes, en opposition aux pestalozziens dits libéraux, qui se réclamaient de Diesterweg.

Ce dernier est le pédagogue le plus populaire de l'Allemagne, après Pestalozzi. Une rapide esquisse biographique nous fera connaître l'homme et nous permettra de donner un aperçu de ses principes d'éducation et de la manière dont il les appliquait.

Frédéric-Adolphe-Guillaume Diesterweg naquit le 29 octobre 1790, à Siegen, en Westphalie. Il était le septième d'une famille de dix enfants. Au gymnase de sa ville natale, le jeune Dies-

terweg se fit la réputation d'un assez mauvais écolier. Il préférait courir les champs, visiter les usines, voir les ouvriers au travail et travailler lui-même avec eux, plutôt que de passer son temps à l'étude. Il n'en fit pas moins ses classes et entra à l'Université de Herborn, puis à celle de Tubingue. Il y étudia spécialement les mathématiques, la philosophie et l'histoire. Ses études achevées, il accepta une place de précepteur et se trouva insensiblement engagé dans la carrière de l'enseignement, d'abord en qualité de professeur à Worms, puis à l'école pestalozzienne de Francfort et enfin à Elberfeld. En 1820, le gouvernement prussien, ayant fondé à Meurs, près de Düsseldorf, une école normale d'instituteurs, plaça Diesterweg à la tête de l'établissement. Diesterweg a désormais trouvé sa voie. Il organise et dirige l'école, il institue des cours de perfectionnement et publie un recueil périodique important, les *Feuilles rhénanes*. Il dirige cette revue pendant quarante ans ; elle ne contient pas moins de quatre cents articles de sa plume.

Cependant ses succès et les attaques même dont il était l'objet, dans une école où les deux confessions étaient également représentées, attirèrent sur lui l'attention. Quand le ministre Altenstein conçut le projet de réorganiser l'enseignement primaire à Berlin et d'y fonder une école normale, il songea à Diesterweg, qui finit par accepter les fonctions de directeur. Dans la plénitude de son talent et de ses forces, il y déploya ses grandes qualités d'homme d'école, jusqu'au moment où un changement de régime et des divergences de vues avec l'autorité aboutirent à sa disgrâce en 1847 et à sa retraite définitive en 1858.

La dernière partie de sa vie ne se passa d'ailleurs point dans l'oisiveté. Diesterweg se fit le propagateur des idées de Frœbel et des jardins d'enfants, et, quand la ville de Berlin l'envoya siéger au parlement prussien, il y défendit la cause des instituteurs et de l'instruction populaire. En 1846, il invita ses anciens élèves et les amis de l'éducation libérale à

célébrer solennellement le centième anniversaire de la naissance de Pestalozzi. Son appel fut entendu et il conçut le projet de consacrer, par une œuvre plus durable, la mémoire de son maitre. Ce fut l'origine des établissements de Pankow pour l'éducation des orphelins, dernier acte important de sa carrière. Accablé par de nombreux chagrins de famille, il succomba subitement à une attaque de choléra, le 7 juillet 1866.



Fig. 64. — Diesterweg.

Ses admirateurs lui ont décerné le titre même qui avait été donné à Mélanchthon déjà, celui de précepteur de l'Allemagne (præceptor Germaniæ). Il est surtout le plus grand disciple de Pestalozzi. « Je veux, disait-il souvent, travailler selon l'esprit de Pestalozzi. » C'est pourquoi on l'a aussi appelé le « Pestalozzi allemand ». Les idées qu'il propagea par la parole et par la plume dans les *Feuilles rhénanes*, dans le *Guide des instituteurs allemands*, dans l'*Astronomie populaire* et dans ses manuels pour l'enseignement de l'*allemand* et du *calcul*, font de lui le promoteur et le représentant le plus autorisé de l'éducation libérale allemande.

Sans doute, il n'a pas la puissante originalité de Rousseau ou de Pestalozzi. Il ne cherche pas à scruter les problèmes de la psychologie et se rattache sur ce point aux philosophes

contemporains, en particulier à Kant. Suivre, développer, féconder la nature ou, comme il le dit lui-même, cultiver l'homme dans l'homme, tel paraît être son idéal éducatif. S'il n'éclaire d'aucune lumière nouvelle cette nature humaine qu'il s'agit de développer, il est, en revanche, le meilleur des maitres. Homme pratique, homme d'action, il est attiré par les questions didactiques. Ce praticien possède comme nul autre l'art pédagogique, c'est-à-dire l'art de mettre en œuvre le grand principe de l'éducation moderne : stimuler, provoquer l'esprit pour le développer. Ses ouvrages ne poursuivent jamais un but abstrait ou spéculatif. Tous ont en vue un progrès immédiat, tangible de la culture humaine. Possédant tous les dons de l'enseignant, il était, avant tout, un admirable interrogateur. C'est lui qui a dit que le grand art du maître n'est pas de parler, mais de faire parler. « Voulez-vous être de bons éducateurs, répétait-il souvent, appliquez-vous à ménager vos paroles. » Sa préoccupation constante était d'éveiller la spontanéité de l'élève, de le forcer à réfléchir, d'en faire un être actif et non d'imposer l'enseignement. Quelques-uns de ses manuels sont de véritables chefs-d'œuvre didactiques. Au lieu d'exposer aux enfants les diverses propositions sur l'égalité des triangles, par exemple, il les leur fait trouver eux-mêmes. A ses yeux, l'enseignement n'a de valeur qu'à la condition d'être éducatif, actif, de développer les facultés en les enrichissant.

Comme directeur d'école normale, Diesterweg a fait porter ses efforts du côté de la pratique de l'enseignement. Il a entouré de précautions particulières la préparation professionnelle des futurs instituteurs. Il avait coutume de dire qu'une école normale a la même valeur que l'école d'application qui lui est annexée. Elle était pour lui un objet de prédilection. « Exposer, professer, dicter surtout est facile ; éveiller et développer l'esprit est agréable, mais exercer l'élève-maître est une œuvre lente et pénible, d'autant plus que le maître a l'intelligence plus vive. Plus le devoir est pénible, plus il

importe de le prêcher aux autres et à soi-même. » Un de ses élèves, devenu plus tard son biographe, nous le représente ainsi devant sa classe : « Debout, immobile devant les enfants, il les tenait sous son regard ; impossible de ne pas être attentif. Quant à sa méthode, pas question de récitation ni de répétition. Tout le travail se faisait sous ses yeux. Les questions s'adressaient à tous ; qui savait, devait lever la main ; qui restait immobile, passait pour inattentif. Mais on ne devait répondre que quand on y était invité. Aucun tumulte. Tout se passait avec le plus grand ordre ; peu à peu on développait les idées acquises, on constatait les faits, l'esprit naissait à la vie personnelle. C'était une vraie jouissance que d'assister à ses leçons. Tout y était esprit et vie. Personne n'y éprouvait de fatigue ; et, pourtant, quand la leçon était finie, chacun sentait qu'il avait travaillé et acquis quelque chose, et Diesterweg pouvait lui-même, en quittant l'école, emporter le sentiment qu'une vertu était sortie de lui ».

La troisième année d'étude à l'école normale était presque exclusivement consacrée à l'éducation pratique des élèves-maîtres. L'enseignement théorique était relégué au second plan, mais n'était pas abandonné pour cela. Dans ses leçons à l'école normale proprement dite, son talent d'éducateur brillait du plus vif éclat. « Aucun de nos maîtres, dit le biographe déjà cité, ne s'entendait comme lui à ouvrir, à dénouer les intelligences. Ses leçons étaient un entretien animé. Il ne professait point, ne dictait point, n'imposait point de devoirs écrits ; il ne visait qu'à faire des hommes indépendants. Chacun apportait ce qu'il avait acquis, ce qu'il avait dans la pensée, l'exposait, le soutenait de son mieux auprès de ses condisciples. Le maître écoutait attentivement et en silence. Puis, à la fin, prenant à son tour la parole, il expliquait, corrigeait, liait et fondait tout cela, avec un art, un entrain, une vie qui nous saisissaient tous. »

Son *Guide des instituteurs allemands* est un beau traité de pédagogie pratique. Le maître doit aimer l'étude, le travail

personnel. On ne relira pas sans profit le chapitre où il montre comment le maître doit continuer son instruction et travailler à sa propre éducation. Il doit s'imposer une stricte ponctualité pour l'exiger de ses élèves. Il doit à la fois stimuler et s'effacer, éveiller et soutenir l'intérêt. Il doit se vouer avec passion à sa mission ; dans sa classe, toutefois, la force est dans le calme et la maîtrise de soi. La discipline est aussi nécessaire que la science ; mais le dévouement, l'ordre, les connaissances sont stériles sans la méthode. « La force du maître repose dans sa méthode » proclame-t-il avec énergie. Rien n'est plus néfaste que l'activité maladroite de l'instituteur. Elle arrête celle de l'enfant. Rien n'est plus désastreux dans le maniement d'une classe que le manque de tact, qui n'apprécie pas équitablement les efforts de chacun, traite de même façon les faibles, les forts et les paresseux, oubliant qu'il faut avec les premiers « la patience », avec les seconds, « l'élan », avec les derniers, « l'impatience ».

Le bon éducateur doit nourrir, stimuler l'esprit et l'activité personnelle. Si l'enfant n'élabore par lui-même ce qu'on lui enseigne, ses facultés restent inertes et les matériaux acquis ne font qu'encombrer l'esprit sans le féconder. Le maître ne doit pas communiquer l'enseignement directement, l'exposer — il fait toutefois une exception pour l'histoire — le verser comme qui dirait dans le cerveau de l'enfant, et l'élève écouter passivement. A cette marche, qui va du dehors au dedans, il oppose celle qui, tenant compte de ce que l'enfant sait déjà, l'amène à formuler les notions dont il a intérieurement les concepts. Il ne s'agit pas d'aller, comme on le fait trop souvent dans les établissements moyens et supérieurs, des définitions, des propositions générales aux faits particuliers, mais bien de mettre l'enfant en activité par des questions, d'exciter ses recherches, de le conduire à trouver les connaissances, de l'aider à s'élever jusqu'aux généralisations. « Apprendre est peu productif, s'assimiler est tout. » Il semble vouloir résumer sa méthode par ces mots : « Féconder plutôt que de semer ».

Cette méthode doit préparer l'homme entier, intelligent, moral et religieux, faire surgir de chaque enfant l'homme vrai et bon qui s'y trouve en germe. L'éducateur doit, d'autre part, tenir compte des nécessités de la vie pratique, « avoir égard aux besoins de son époque, aux mœurs de ceux qui l'entourent, sinon son élève ressemble à un élément étranger à l'organisme et que le travail de la vie isole et repousse nécessairement. L'individu doit surgir comme un rejeton du sein de sa nation et de son époque, et il faut toujours en l'élevant tenir les yeux fixés sur le temps, les hommes et les choses au milieu desquels il se développe ».

Les pensées et les sentiments de tous les élèves ne doivent pas d'ailleurs être « coulés dans le même moule ». Le caractère est un don de Dieu, dit Diesterweg. Il faut le dégager en lui laissant sa forme particulière. L'individualité fait l'homme : la tuer, c'est le tuer. Diesterweg veut élever l'enfant librement; mais il met un correctif à l'extrême liberté, et nul mieux que lui n'a compris l'éducation libérale de l'enfant. S'il craint la contrainte et la surveillance suivie, il craint tout autant l'abus de la liberté. Education libertine et éducation libérale ne sont point synonymes. « L'éducation libérale, dit-il, doit affranchir l'homme de l'arbitraire, de la faiblesse et du despotisme d'autrui, mais elle doit surtout l'affranchir de ses propres faiblesses : être son propre esclave, c'est l'être toujours ; formons donc l'homme sérieux, au caractère solide, viril et ferme. »

Au point de vue de l'éducation religieuse, Diesterweg prend une position très nette. Vouloir mettre l'école sous la tutelle de l'Eglise est aussi dangereux que de rompre tout lien entre ces deux institutions. « Le pasteur et le maître, dit-il, n'ont pas à débattre les puériles questions de savoir lequel des deux est le plus nécessaire, comme si la tête et le tronc pouvaient subsister séparément, alors qu'ils doivent se soutenir l'un l'autre, unir leurs efforts pour la bonne cause. » Diesterweg se déclare adversaire de l'école confessionnelle, mais il

entend conserver à son enseignement le caractère religieux. La croyance en Dieu, qui est au fond de l'âme humaine, fait une obligation au maître de développer ce sentiment et de conduire l'homme à la religion ; mais son devoir s'arrête là : l'école doit former l'homme dans l'homme sans avoir égard aux idées qui séparent les individus. Elle ne peut et ne doit pas plus s'occuper des religions particulières que des divisions des partis. C'est aux pasteurs et aux prêtres, qui représentent les Eglises, que doit être remis le soin de diriger l'homme dans ses croyances personnelles. Toutefois, si le maître ne peut ni ne doit donner des leçons de catéchisme, il doit cependant faire en sorte que « tout son enseignement soit religieux, sinon il ne vaut pas grand'chose ». Dieu, source de toute vérité, doit être le centre vers lequel converge l'action de l'école. L'atmosphère en sera religieuse. Ce sera un « lieu sacré », non seulement pour ses « coreligionnaires », mais pour tous les enfants, à quelque confession qu'ils appartiennent.

Ainsi, instruction, éducation, morale, religion se trouvent étroitement unies, ou plutôt fondues ensemble. L'enseignement de Diesterweg est éducatif. Un souffle d'idéal le pénètre, l'anime et transfigure la plus élémentaire des leçons. L'humble maître qui donne aux petits enfants les premières notions de lecture ou de calcul doit se considérer comme exerçant un sacerdoce et comme appelé à cultiver chez eux les germes d'une vie divine. Ces idées n'étaient point neuves, certes ; mais le grand mérite de Diesterweg est de nous avoir montré comment elles peuvent devenir une réalité. A ce titre, il est pour tous les éducateurs un guide excellent.

Frédéric Dittes (1829-1886), directeur d'école normale, puis inspecteur scolaire à Gotha, enfin directeur du « Pédagogium » de Vienne, sorte d'école normale supérieure pour le perfectionnement des maîtres primaires, doit être considéré comme un disciple de Diesterweg. Dans ses nombreux écrits, dont les plus connus sont *L'Ecole de la pédagogie* et *l'Histoire de la*

pédagogie, ainsi que dans le périodique mensuel qu'il publia pendant de longues années *(Pædagogium)*, Dittes se rattache, en effet, à la pédagogie de la tradition, ou pédagogie classique, léguée par Coménius, Rousseau et Pestalozzi. Il prétendait que, depuis Pestalozzi, la pédagogie n'avait pas fait de progrès sensibles et qu'il ne s'agissait pas d'instaurer une nouvelle science de l'éducation, mais bien de mettre en œuvre l'ancienne dans toutes ses parties. Elle existe dans le système pestalozzien, qu'il suffit d'étudier, de répandre et de sauver de l'oubli. Aussi bien crut-il pouvoir se faire l'adversaire du système herbartien, qui devait cependant trouver plus tard tant d'adeptes en Allemagne et ailleurs.



Fig. 65. — Charles Kehr.

Charles Kehr (1830-1885) est aussi un éclectique qui, pendant de longues années, a exercé, comme praticien, une influence assez grande sur le mouvement pédagogique allemand. Fils d'un pauvre journalier de Goldbach, dans le duché de Gotha, élève de l'école normale, puis instituteur à Gotha et à Ruhla, dans la Forêt de Thuringe, nous le trouvons ensuite à la tête de l'école des arts et métiers de Waltershausen, enfin professeur et directeur de l'Ecole normale de Gotha. Il remplit plus tard les mêmes fonctions à Halberstadt et à Erfurt, où le gouvernement prussien lui confia la tâche délicate de réorganiser l'Ecole normale et où il mourut prématurément, épuisé par un travail excessif.

Sa *Pratique de l'école populaire* eut un succès inouï et fut traduite dans sept langues européennes. C'est un traité complet de didactique générale et spéciale. Les chapitres consacrés à la méthodologie de l'enseignement de la langue et de

l'histoire sainte sont particulièrement développés. D'autres travaux sur l'enseignement de la langue, la publication d'un *Livre de lecture* pour les écoles normales, sa *Géométrie pratique* et son *Histoire de la méthodologie* le firent connaitre au loin. Il fonda également un journal scolaire, les *Feuilles pédagogiques pour la formation du corps enseignant*, qui renferment une série d'articles remarquables sortis de sa plume et paraissent encore aujourd'hui sous la direction de M. Muthesius, inspecteur scolaire à Weimar. Fidèle à son principe : « Eprouvez toutes choses et retenez ce qui est bon », il critiqua quelques tendances exagérées de la pédagogie zillerienne, qui cherchait, prétendait-il, à introduire dans l'enseignement une sorte de mécanisme applicable à tous les enfants, à tous les âges et à toutes les branches.



Fig. 66. — Hélène Lange.

Kehr fut un praticien de grand mérite. Il s'est surtout occupé de la formation du corps enseignant. Il pensait que le jour où l'on aurait à sa disposition des maitres primaires capables, on aurait aussi de bonnes écoles populaires et l'on éléverait un peuple éclairé et cultivé.

Parmi les pédagogues féminins de l'Allemagne, Clémentine Braunmühl, Henriette Goldschmidt, les deux Henschke. Elisabeth Kaselowsky, Marie Lœper, Rosalie Schallenfeld, Hélène Sumper, etc., **Hélène Lange** occupe le premier rang.

Née à Oldenbourg en 1848, elle prit en 1876 la direction

d'une école normale d'institutrices à Berlin. Elle y resta quatorze ans. En 1887, elle adressait au ministère de l'Instruction publique et à la Chambre des députés de Prusse une pétition, dans laquelle elle réclamait toute une série de réformes relatives à l'éducation féminine et, en particulier, à la préparation des institutrices. Trois ans après, elle fondait, avec Augusta Schmidt et Marie Lœper-Housselle, l'*Association générale des institutrices allemandes.* Le premier principe de la société, qui compte aujourd'hui quatre-vingts sections avec dix-sept mille membres, est que les jeunes filles doivent être élevées par des femmes. En 1893, Hélène Lange ouvrait à Berlin un gymnase de jeunes filles, comprenant trois ans et demi, puis quatre ans et demi d'études et préparant aux études universitaires. Bon nombre de graduées du gymnase féminin berlinois ont passé ensuite aux universités et y ont subi les examens avec succès. La même année, elle fondait un journal, *La Femme,* qui se propose de défendre les droits de la femme dans toute leur intégrité et toute leur étendue.

Hélène Lange, qui préside aujourd'hui les principales associations de femmes de l'Allemagne et même du monde entier, a publié sur l'enseignement secondaire des jeunes filles une série d'ouvrages qui font d'elle le champion le plus autorisé du féminisme allemand.

CHAPITRE XXIV

Frœbel et les jardins d'enfants.

Pendant de longues années, disons mieux, pendant de longs siècles et malgré les appels de Coménius, de Locke, de Rousseau, de Basedow, de Pestalozzi et du Père Girard, l'éducation des six ou sept premières années de la vie de l'enfant a été, presque partout, abandonnée au hasard, aux caprices du moment, à des règles arbitraires, le plus souvent contraires au développement de la nature enfantine. C'est ainsi que, reprenant le mot de Fénelon, dans son *Traité de l'éducation des filles,* on a pu dire avec raison que « jamais éducation n'a été plus négligée que celle de la première enfance ».

Et cependant l'idée d'une institution appropriée aux besoins et au développement de la tendre enfance n'était point neuve. En effet, cent soixante-quinze ans avant la publication du *Livre des mères,* paraissait à Lissa, en Posnanie, un ouvrage de celui que l'on a appelé le « père de la pédagogie moderne », J.-A. Coménius, intitulé : *L'Ecole maternelle, ou l'enseignement sur les genoux de la mère.* Cette œuvre inaugure l'intuition et la place, tout d'abord, dans la famille, qui est la première école. « L'école maternelle doit délier à la fois la main et la langue du jeune enfant; elle doit cultiver ses sens, développer son imagination et fortifier sa mémoire. »

L'*Orbis pictus*, du même auteur, n'est que l'application d'un système d'éducation basé sur l'intuition.

Rousseau, sans connaître l'œuvre de Coménius, prêcha « le même évangile » pour reprendre le mot de Michelet : « Les sens sont les premiers instruments de nos connaissances : avant d'apprendre à l'enfant à lire, il faut lui apprendre à voir ».

Puis vint Pestalozzi. L'éducateur zuricois aboutit à peu près aux mêmes conclusions que Coménius. Il fait cependant un grand pas de plus et crée de toutes pièces l'enseignement intuitif. Il songe ainsi, avant tout, à la première enfance. Nul ne peut lire sans une vive émotion l'introduction au *Livre des Mères*. Personne n'a mieux compris que Pestalozzi la mission éducative de la femme et de la mère. Et pourtant il n'est pas satisfait de son œuvre. Au terme de sa carrière, il écrit à un ami : « J'en suis, hélas ! à chercher les moyens les plus simples et les mieux appropriés à la nature de l'enfant, afin que, du berceau à sa sixième année, il puisse être développé d'une manière harmonique, en rapport avec les exigences de sa nature et de son âge. Car l'enfant a besoin de cette activité spontanée qui seule peut le rendre bon et heureux ».

A y regarder de près, on trouverait chez Bernardin de Saint-Pierre, chez Rollin, même en remontant plus haut chez les solitaires de Port-Royal, — chez les adversaires de la « science livresque », Montaigne et Rabelais, et même plus haut encore dans l'antiquité, chez Aristote, Sénèque et Plutarque, — l'observation des choses désignée comme le point de départ de toute éducation rationnelle. Un autre Français, C. Fourier, dans son *Education harmonienne*, s'attache aussi à la même idée, avec un sens profond des besoins de ce qu'il appelle « la basse enfance ».

Tous peuvent être considérés, dans une certaine mesure, comme les précurseurs spirituels de Frœbel.

Les développements tout récents de la psychologie infantile, avec Tiedemann, Egger, Preyer, Bernard Pérez, Lacombe, pour n'en citer que quelques-uns, ne laissent, au reste, aucun

doute sur la nécessité qu'il y a à s'occuper de l'instruction et de l'éducation des jeunes générations. En réfléchissant aux principes psychologiques, on se persuade aisément que les six premières années de la vie ne peuvent pas être livrées au hasard. Dans cette période, l'être humain reçoit une empreinte indélébile, qui est comme le point initial de son développement tout entier. On comprend ainsi combien est nécessaire aux mères la connaissance pleine et entière de leur mission éducative. Mais l'on a objecté qu'il n'est peut-être pas très nécessaire d'ouvrir des écoles pour les petits enfants, puisque c'est à la mère qu'incombe le soin de les guider au début de la vie et d'implanter dans leur cœur les premiers germes de l'affection, de l'amour, de la reconnaissance, de la sympathie en un mot sous toutes ses formes. Certes, une école, toute riante qu'elle soit, ne vaudra jamais la chambrette où, sous les regards de la mère, l'intelligence et le cœur de l'enfant s'ouvrent à la vie. La mère éducatrice qui, pour élever son enfant, se moralise et s'épure, tel est bien l'idéal. Mais, dans la réalité, il en faut rabattre. Que de mères, dans les classes privilégiées, qui ne connaissent pas les devoirs maternels et abandonnent leurs enfants à des nourrices mercenaires ou à des domestiques ! Dans les classes laborieuses, le mal est plus grave encore. Le travail du père ne suffit pas toujours à nourrir la famille. La femme se voit alors forcée d'aller gagner sa vie et celle des siens au dehors. Elle ne peut laisser l'enfant seul à la maison ou vagabonder dans les rues, exposé à toute espèce de dangers. Il a besoin d'un abri et de soins. Il les trouvera à l'école enfantine. C'est là qu'il prendra de bonnes habitudes, que son corps se développera par le jeu et les exercices physiques, que son intelligence et son cœur s'épanouiront.

Les salles d'asile, ou autrement « garderies », se répandirent en France, en Allemagne, en Angleterre et en Ecosse ; mais la plupart n'étaient que de simples dépôts où des gardiennes se bornaient à surveiller les enfants.

Au XVIIme et au XVIIIme siècle, on fit déjà de timides essais d'éducation enfantine. Des maisons d'enfants trouvés et d'orphelins, des « refuges », chambres à tout faire, où une gardienne, la première venue, soignait les enfants en tenant son ménage, furent fondés à Paris dans la première moitié du XVIIme siècle. Les « écoles de jeu » établies en Hollande au siècle suivant, où les enfants se livraient au jeu tout en apprenant à lire, à écrire et à tricoter, se multiplièrent aussi assez rapidement. La France, de son côté, est redevable au Strasbourgeois **Oberlin**, pasteur au Ban de la Roche, dans les Vosges, de la fondation des premières salles d'asile ou écoles gardiennes (1779). La maison d'école de Belmont, — c'est ainsi qu'Oberlin appela son institution, — recevait des enfants des classes ouvrières. Tandis que les petits s'y exerçaient à parler « purement » le français, ceux de quatre ans apprenaient à tricoter, à coudre, à filer, à écrire et à chanter. Oberlin y eut comme fidèle collaborateur **Legrand**, ancien directeur de la République helvétique, ami passionné de l'instruction populaire, qui était venu introduire l'industrie des rubans au Ban de la Roche. Legrand avait vécu, pendant sa jeunesse, dans l'intimité des grands pédagogues allemands du XVIIIme siècle et, dans son âge mûr, il avait été l'ami dévoué de Pestalozzi. Il finit par se faire maître d'école au Ban de la Roche pour former, par la pratique et l'exemple, les instituteurs dont Oberlin avait besoin. Une humble et noble paysanne, **Louise Scheppler**, de Bellefosse, fut, par son abnégation sans borne et son sens pratique remarquable, pendant un demi-siècle, la dévouée collaboratrice d'Oberlin.



Fig. 67. — Oberlin.

Celui qui, cependant, devait transformer ces écoles et établir sur une base naturelle un système rationnel d'éducation de la première enfance, c'est **Frédéric Frœbel**. C'est à lui que revient l'honneur d'avoir réalisé le rêve de Coménius et de Pestalozzi. Il a créé cette science que l'on peut appeler à juste titre la science des mères et trouvé cet alphabet des choses qui devient de plus en plus la propriété d'une grande partie de la jeunesse.

1. La vie de Frœbel.

Auguste-Guillaume-Frédéric **Frœbel** est né à Oberweissbach dans les montagnes de la Thuringe, non loin des rives de la Saale, le 21 avril 1782. Le père, homme d'un caractère rigide, y exerçait les fonctions de pasteur. Tout absorbé par ses devoirs ecclésiastiques, il s'occupa fort peu de l'éducation de ses enfants. Quelques mois après sa naissance, le jeune Frœbel devint orphelin de mère et fut ainsi privé dès son bas âge de cette tendre affection, intelligente et dévouée, si nécessaire au petit enfant. « Peut-être est-ce là, dit Mme de Marenholtz, qu'il faut chercher la source du dévouement avec lequel il défendit plus tard la cause de l'éducation maternelle. »

Le père de Frœbel se remaria et sa seconde femme ne montra bientôt qu'indifférence et dureté pour les enfants du premier mariage, en particulier pour Frédéric. Ce dernier, heureusement, trouva dans ses deux frères, Christophe et Christian, deux protecteurs naturels. Son père envoya Frédéric à l'école du village, non pas chez l'instituteur avec lequel le pasteur vivait en mésintelligence, mais à l'école des filles où le jeune écolier n'apprit guère autre chose que les passages de la Bible, les psaumes et les cantiques. Ces leçons lui

firent prendre en dégoût l'enseignement catéchétique machinal et déterminèrent chez lui ses premières luttes morales d'où devait sortir plus tard sa philosophie éducative.

Le jeune écolier, au reste, était loin d'être un ange. Il est probable qu'il n'était ni meilleur ni pire que la plupart des enfants de son âge. Sa belle-mère le croyait foncièrement mauvais et son père n'était pas loin de partager cet avis. Heureusement pour Frœbel qu'un oncle maternel, pasteur à Stadt-Ilm, offrit de le prendre chez lui et de se charger de son éducation. Jusqu'à l'âge de quinze ans, Frœbel suivit l'école de son nouveau domicile. Il y apprit le calcul, la géographie, quelques bribes de latin. Homme doux et conciliant, l'oncle traita le neveu avec une grande bonté. A l'école, il fut soumis à ce même régime. Débarrassé de la contrainte perpétuelle qui pesait sur lui à la maison paternelle, l'élève perdit toute habitude de dissimulation. Toutefois, le jeune Frœbel n'avait aucun goût pour l'étude, et il fut décidé de le placer en apprentissage chez un forestier, à Neuhaus, dans la Forêt de Thuringe, où il resta plus de deux ans. C'est au milieu de ces belles forêts de l'Allemagne centrale, grâce aussi à la lecture d'ouvrages de sciences naturelles et, en particulier, à l'étude de la botanique, que se développa en lui ce sentiment si vif de la nature qui eut plus tard une grande influence sur ses principes éducatifs.

Son apprentissage terminé, Frœbel rentra à Oberweissbach. « Déjà alors, raconte un de ses biographes, il se signalait par quelque chose d'excentrique dans sa tenue et ses manières. Il donnait carrière à ses sentiments d'indépendance, se singularisait par son costume, portant de hautes bottes à l'écuyère et un chapeau tyrolien avec de grandes plumes. »

Un incident fit entrer Frœbel dans une nouvelle voie. Son frère Christophe, alors étudiant à Iéna, avait demandé de l'argent à son père. Frédéric, sans emploi dans ce moment, se chargea de porter la somme à son frère ; mais, une fois à Iéna, il ne voulut plus rentrer à la maison. Pourvu de la part d'hé-

ritage qui lui revenait de sa mère, il passa trois semestres à l'Université où il étudia les disciplines désignées dans les hautes écoles allemandes sous le nom de « cameralia », c'est-à-dire le droit administratif, l'économie politique et l'économie rurale en particulier. Le père, irrité de cette décision, déshérita le jeune homme, mais le réintégra plus tard dans ses droits. Malheureusement Frœbel avait confié son petit patrimoine au second de ses frères, Traugott, étudiant comme lui à Iéna, qui le lui dissipa. Frœbel fit alors des dettes. Insolvable, il fut incarcéré dans la prison de l'Université où il resta neuf semaines, au bout desquelles le père se laissa fléchir, paya les dettes de son fils, sur la promesse formelle que ce dernier renoncerait à toute prétention sur l'héritage paternel. A dix-neuf ans, l'étudiant rentrait à la maison paternelle.

Les années qui suivent n'offrent rien de saillant. Frœbel n'a pas encore trouvé sa voie. Rien ne l'attire encore vers l'enfance. Nous le trouvons à Hildbourghausen comme aide-intendant d'un grand domaine, puis de nouveau à Oberweissbach où l'appelle son père mourant. Le père mort, le fils est indépendant et se fait commis forestier, aide au cadastre bavarois à Bamberg, puis secrétaire de M. de Delitz, grand propriétaire terrien du Mecklembourg-Strelitz.

Sur ces entrefaites, son oncle Hofmann, de Stadt-Ilm, vient à mourir laissant un petit héritage à son neveu. Frœbel, qui tout à coup se sent attiré vers l'architecture, se rend à Francfort-sur-le-Mein. Pour marquer ce choix d'une nouvelle carrière, il change son nom d'Auguste, qu'il avait porté jusque là contre un autre de ses prénoms et s'appelle désormais Frédéric.

A Francfort, Frœbel fait la connaissance d'un pédagogue de mérite, Gruner, qui avait fondé dans cette ville une école modèle d'après les principes de Pestalozzi. Gruner avait justement besoin d'un instituteur. Il engage Frœbel à accepter la place vacante. Après quelques hésitations, ce dernier entre comme maître à l'école de Gruner. C'était en 1805. Frœbel

avait vingt-trois ans. Il paraît très satisfait de ses nouvelles fonctions. Au bout de quelques jours, il écrit à son frère Christophe : « Quand je donne mes leçons, je me trouve comme dans mon élément ». Gruner lui parle de Pestalozzi en termes élogieux et fait naître en lui le vif désir de voir le pédagogue suisse. Frœbel part alors à pied pour Yverdon. Il assiste pendant quinze jours aux leçons, s'entretient avec le maître des principes de l'éducation et revient à Francfort.



Fig. 68. — Frédéric Frœbel.

Au moment où, sentant le besoin de continuer ses études, il résilie l'engagement qu'il avait pris avec Gruner, une place de précepteur dans la famille de M. de Holzhausen devient vacante. Frœbel se charge de l'éducation de trois garçons et obtient du père de ses élèves la permission de retourner à Yverdon. On s'installerait dans la petite ville vaudoise et les élèves suivraient les leçons de l'institut. « Il n'était pas de question, dit Frœbel, dont je n'espérasse trouver la solution à Yverdon. » Tout en surveillant ses trois élèves dans leurs études, il prend part aux leçons de Pestalozzi, dont il devient, suivant le mot de Diesterweg, « le génial disciple ». La doctrine pestalozzienne lui apparaît comme la formule définitive de l'éducation nouvelle. Il n'aspire qu'à une chose, c'est de s'en faire

l'apôtre en Allemagne, à l'instar de Charles Ritter, Gruner, Fichte, etc.

Après deux ans de séjour à Yverdon, Frœbel rêve d'études linguistiques approfondies. Il se rend à l'Université de Göttingue pour y étudier les langues anciennes et les langues primitives de l'Orient ; mais il faut reconnaître que Frœbel ne fut jamais philologue au vrai sens du mot, c'est-à-dire qu'il n'eut jamais conscience de la genèse et de l'évolution des langues.

En 1811, année de la grande comète, les regards se portent tout naturellement vers le ciel. L'attention de Frœbel est attirée aussi sur les phénomènes atmosphériques. Il conçoit à cette époque la loi qu'il a appelée la *loi du sphérique*, ensemble de vues bizarres, symboliques et mystiques, qui, précisées, épurées, devaient être plus tard le fondement de sa doctrine éducative.

Un second petit héritage d'une tante procure à Frœbel quelques nouvelles ressources, qu'il utilise pour suivre les cours de l'Université de Berlin.

C'est à ce moment que l'Allemagne, après la retraite de Russie, crut pouvoir secouer le joug de Napoléon. D'un bout à l'autre du pays retentit l'appel aux armes. Exaltée par les chants de ses poètes, par ceux de Körner en particulier, le Tyrtée allemand, la jeunesse universitaire se lève unanime pour la défense du sol national. Sous les ordres d'un chef expérimenté et hardi, Lützow, se forme le corps des *Chasseurs noirs*, que l'auteur de *Lyre et Epée* a immortalisés dans ses chants guerriers. Frœbel, épris de liberté, ne croit pas pouvoir rester en arrière. Il s'engage dans le corps de Lützow et rejoint ses compagnons d'armes à Dresde. Parmi eux se trouvent deux jeunes guerriers au cœur bien placé, Henri **Langethal**, d'Erfurt, et Guillaume **Middendorf**, de Brechten, près de Dortmund. Ils devaient être plus tard les premiers collaborateurs de Frœbel. Les trois amis font toute la campagne et prennent part à quelques combats, entre autres à celui de

Göhrde. Frœbel fait part à ses amis de ses projets et leur demande, une fois la campagne finie, de s'unir à lui. C'est ainsi qu'au milieu des péripéties de cette mémorable campagne, le soir, autour des feux de bivouac, ils prennent la résolution de se consacrer à l'enfance, à l'éducation de la jeunesse et que se décide la vocation de Frœbel. L'un des amis prononce à ce moment les paroles qui devaient être plus tard le signe de ralliement entre eux : « Amis, vivons pour nos enfants ! » La paix conclue, Frœbel se rend à Berlin, où il occupe la place d'assistant au musée de minéralogie. Il retrouve dans la métropole prussienne Middendorf et Langethal qui y poursuivaient leurs études.

En 1816, Frœbel quitte Berlin et renonce à une place lucrative pour se consacrer enfin tout entier à la réalisation de l'idée qu'il affectionnait. Dans son pays natal, à une lieue de Stadt-Ilm, dans le village de Griesheim, il ouvre une institution où il se propose de faire l'éducation de cinq de ses neveux. C'est ainsi que fut fondé l'*Institut allemand d'éducation*. Langethal et Middendorf sont invités à apporter leur concours à l'œuvre nouvelle qui, à vrai dire, n'était autre que l'application de la méthode pestalozzienne. Middendorf répond le premier à l'appel.

Mais, un an après déjà, la petite colonie se transporte à Keilhau, pauvre village à une lieue de Rudolstadt. Un jour Frœbel apprend que les habitants de Keilhau offrent une ferme inhabitée au fondateur d'un établissement digne d'attirer des étrangers dans la localité. Heureux d'habiter son pays d'origine, Frœbel accepte l'offre et l'on s'établit modestement dans le petit village thuringien. Les premiers temps sont durs. « L'installation, raconte Langethal, était des plus rustiques. On se logea comme on put, dans des bâtiments à demi ruinés, en attendant que les ressources permissent d'en construire d'autres. Notre genre de vie, ajoute-t-il, resta pendant assez longtemps celui des paysans du voisinage ; nous ne connaissions ni thé ni bière ; nous ne nous nourrissions

guère que de pain et de gruau ; la pénurie était même si grande au début que la veuve de Christophe Frœbel fut obligée de vendre de l'argenterie pour acheter de quoi manger. »

Jamais Frœbel n'eût pu faire pénétrer dans le monde ses idées avec autant d'autorité et de vigueur s'il n'avait été secondé par les talents de ses deux amis. Il commença par leur donner de véritables leçons de didactique pour les initier à la méthode : « Adossés au poêle de la chambre commune, écrit Christian Langethal, un ancien élève, poêle qui ne chauffait guère et qui fumait souvent, Langethal et Middendorf écoutaient en silence les explications que Frœbel leur donnait en se promenant de long en large. Nous, enfants, entendions sans cesse revenir les mots : initiative personnelle, intuition, aller du connu à l'inconnu, et disions entre nous : « Ils apprennent la méthode ».

Le 20 septembre 1818, Frœbel se marie avec une Berlinoise, femme divorcée d'un ancien collègue de son père, Wilhelmine Klepper, née Hofmeister. Elle amenait avec elle une fille adoptive, Ernestine. Aucun enfant ne devait naître de cette union.

Après les années maigres viennent les années d'abondance. Grâce à l'appui financier prêté par le frère de Frœbel, Christian, l'institution entre dans une voie prospère. On élève de nouvelles constructions pour loger les cinquante-six élèves que compte l'établissement. L'année 1826 marque dans les annales de la maison : Langethal épouse la fille de Mme Frœbel et Middendorf, Albertine, fille aînée de Christian Frœbel. C'est aussi à la même époque que Frœbel publie son ouvrage principal : *L'Education de l'homme.* Encouragé par ce succès, Frœbel fonde un journal mensuel : *Les familles éducatrices.*

Mais les jours mauvais ne devaient revenir que trop tôt. Une période critique commence pour l'Institut de Keilhau. Les élèves s'en vont les uns après les autres ; en revanche, les créanciers arrivent toujours plus nombreux. Pour leur échap-

per, Frœbel s'esquive dans les bois par une porte de derrière et laisse à Middendorf, homme positif et pratique, le soin de les congédier. Frœbel était pour beaucoup dans l'insuccès de l'entreprise. Comme Pestalozzi, il manquait d'esprit pratique, mais, à l'inverse de ce dernier, toujours prêt à s'en prendre à sa propre personne avec une si touchante humilité, il accusait volontiers la destinée et l'indifférence publique de ses revers. Wichard Lange nous dit « qu'il se considérait souvent comme infaillible et que parfois sa confiance en lui-même prenait la forme d'une présomption maladive ».

Toutefois Frœbel avait conservé des relations avec la famille de Holzhausen. Un de ses anciens élèves l'engage à venir à Francfort. Il y fait la connaissance d'un compositeur suisse, Schnyder, de Wartensee, qui met à sa disposition son château au bord du lac de Sempach, pour y fonder une institution semblable à celle de Keilhau. Frœbel accepte cette offre et laisse la direction de l'établissement thuringien entre les mains de Langethal et de Middendorf, auxquels vient se joindre un nouveau collaborateur, Jean Barop, qui épouse la même année (1831) Emilie Frœbel, seconde fille de Christian. Mais l'entreprise de Wartensee subit un échec complet, malgré l'appui éclairé du Père Girard. La presse cléricale s'émeut de voir un hérétique fonder un établissement d'éducation en plein pays catholique. Les paysans s'en mêlent, excités par la prédication de prêtres fanatiques. Aucun élève ne se présente. Quelques habitants de Willisau, ayant sollicité du gouvernement lucernois la concession du château baillival, engagent Frœbel à y transporter son institut. Alors commence un chassé-croisé entre Willisau et Keilhau. Frœbel passe à Keilhau l'hiver de 1832 à 1833 pour rejoindre, l'année suivante, Ferdinand Frœbel et Barop, qui viennent d'inaugurer l'institution de Willisau avec trente-six élèves. L'examen annuel, auquel assistent des délégués de divers cantons, est un succès pour Frœbel et dissipe toutes les préventions. Frœbel est chargé de donner un cours normal

à des instituteurs bernois. Langethal et Middendorf viennent le rejoindre ; mais Barop, rentré à Keilhau, parvient, en quelques années, à réparer les désastres et à payer les dettes arriérées. Aujourd'hui encore, l'institution de Keilhau est en pleine prospérité sous la direction d'un Barop, petit-fils du collaborateur de Frœbel. Puis, laissant Middendorf et Ferdinand Frœbel à la tête de l'établissement de Willisau, Frœbel et Langethal répondent à l'appel du gouvernement bernois, qui vient de fonder un orphelinat à Berthoud et d'en confier la direction à Frœbel. C'est à Berthoud, où, trente-six ans auparavant, Pestalozzi avait débuté comme simple instituteur, que Frœbel conçoit la première idée de son système et cherche à en assurer la réalisation. Pénétré de son idée, il quitte Berthoud où il laisse Langethal et revient en Allemagne avec sa compagne en 1836. De vastes projets hantent son cerveau.

Après avoir séjourné quelque temps à Berlin pour liquider la succession de sa belle-mère, il retourne à Keilhau en quête d'un établissement qui lui permette de réaliser l'idée mûrie d'une éducation spéciale appropriée à la première enfance. Il jette son dévolu sur la petite ville de Blankenbourg, à une lieue de Keilhau, dans la vallée de la Schwarza. C'est là qu'il ouvre son école enfantine, publie son ouvrage le plus populaire, *Les Causeries de la Mère,* et fonde un journal hebdomadaire pour la propagation de ses idées avec ces mots en épigraphe : « Venez, vivons pour nos enfants ! » Les idées de Frœbel se répandent au loin. Il parcourt l'Allemagne et donne des conférences dans le but de faire connaître sa méthode. A Dresde, il a comme auditrice la reine de Saxe. Il visite dans cette ville le premier jardin d'enfants fondé par Frankenberg. Puis il se rend de nouveau à Keilhau, organise des cours normaux pour des instituteurs et de jeunes dames qui désirent se vouer à l'éducation des enfants. Parmi elles se trouvent Alvine Middendorf, qui devint la femme du Dr Lange, et Louise Lewin, qui fut plus tard la seconde épouse de Frœbel.

Un beau jour, au cours d'une promenade, il trouve le nom qui restera celui de son institution : le jardin d'enfants (*Der Kindergarten*). Il adresse un appel au peuple, rêve de transformer son humble institution en un *jardin d'enfants allemand*. A cette vaste école enfantine serait jointe une école normale qui formerait des jardinières d'enfants (*Kindergærtnerinnen*) destinées à diriger l'éducation du premier âge (1840).

L'appel ne fut pas entendu. La souscription ouverte échoua. Barop, le prudent administrateur, qui continua d'ailleurs à diriger l'institution de Keilhau, ne voulut pas risquer de fonds dans l'entreprise. Langethal, resté à Berthoud, abandonna à son tour Frœbel pour accepter à Berne la place de directeur de l'école supérieure des jeunes filles.

En 1844, il faut fermer l'institut de Blankenbourg. Son chef se met de nouveau à voyager comme missionnaire pour répandre ses idées. Ici, il est reçu avec respect, là, avec indifférence. Il finit par rentrer au bercail de Keilhau. Survient la révolution de 1848. L'Allemagne semble s'éveiller à une vie nouvelle. Frœbel partage les espérances des révolutionnaires. Il adresse un appel, cette fois, aux instituteurs allemands pour les réunir en un congrès où il leur exposera ses idées, et Middendorf rédige une brochure sous le titre : *Les jardins d'enfants, besoin du temps, base d'une éducation unissante*. Cet écrit n'attire pas l'attention du public, et c'est à peine si les instituteurs allemands, réunis en congrès à Rudolstadt, se décident à voter à Frœbel une résolution sympathique.

Nous trouvons ensuite le créateur du jardin d'enfants à Dresde où il donne une série de cours théoriques et pratiques, puis de nouveau à Keilhau et enfin à Liebenstein, dans la principauté de Saxe-Meiningen où, réduit à l'indigence, il continue à donner des cours à l'usage des « jardinières ».

C'est à Liebenstein que Frœbel eut la bonne fortune de rencontrer la **baronne de Marenholtz**, lectrice auprès de la grande-duchesse de Saxe-Weimar. Un jour de mai, une bonne femme parla à la baronne d'un « vieux fou tout gris »,

qui faisait jouer les enfants des paysans. « Il saute, lève les bras et les jambes », racontait la naïve femme. Quelques jours après, dans une promenade, la baronne accosta le « vieux fou » accompagné d'enfants de trois à huit ans, pour la plupart nu-pieds et mal vêtus, qu'il conduisait sur une colline voisine. Frappée de sa conversation et de la relation intime qui existait entre les gestes des enfants et le texte de leurs chansons, les larmes aux yeux, elle dit à la personne qui l'accompagnait : « Les gens le traitent de fou, mais peut-être est-ce un de ces hommes qui, pendant leur vie, subissent le mépris de l'humanité et auxquels la postérité élève des monuments ». Mme de Marenholtz visita l'institut de Frœbel, qui lui montra dans une armoire ses *Dons* ; il en fit ressortir la valeur éducative, Mme de Marenholtz intervint en sa faveur auprès de la famille princière de Saxe-Weimar en lui dépeignant la triste situation dans laquelle se trouvait le noble vieillard. Grâce à sa protectrice, qui devint bientôt un des plus ardents défenseurs des idées frœbeliennes, Frœbel put passer les trois dernières années de sa vie exempt de soucis matériels.



Fig. 69. — Mme de Marenholtz.

L'institution de Frœbel a de nouveau une heure d'éclat. On voit arriver à Liebenstein Diesterweg, à qui l'amie de Frœbel avait parlé du créateur du jardin d'enfants. Le duc de Meiningen met à sa disposition son château de chasse de

Marienthal, près de Liebenstein, où, en 1850, Frœbel transporte son établissement. La situation redevient prospère. De tous côtés affluent les visiteurs. Un journal hebdomadaire, publié sous la direction de Wichard Lange, gendre de Middendorf, sert d'organe à la propagande. Frœbel convole en secondes noces et épouse Mlle Lewin. Tout semble marcher à souhait lorsque, soudain, un arrêté du ministre des Cultes en Prusse, de Raumer, interdit la création de jardins d'enfants dans les Etats prussiens. « Il résulte, disait le ministre, d'une brochure intitulée *Université pour les jeunes filles et jardins d'enfants*, par Charles Frœbel, que les jardins d'enfants forment une partie du système socialiste du dit Frœbel, qui a pour but d'inculquer l'athéisme à la jeunesse. » Le ministre prussien avait confondu l'oncle avec le neveu, Charles, affilié au parti révolutionnaire de la « Jeune Allemagne ». On alla jusqu'à représenter Frœbel comme athée et, chose étrange, l'arrêté d'interdiction ne fut rapporté que neuf ans plus tard. L'âme du vieillard se révolta, mais la foi en son œuvre ne faiblit pas : « Eh bien! dit-il, si l'on ne veut pas me soutenir dans mon pays, j'irai en Amérique où une vie nouvelle se développe et où une nouvelle éducation de l'homme trouvera un terrain propice ».

La même année, il eut la joie d'être appelé à Gotha pour assister à un congrès scolaire. A son entrée dans la salle, l'assemblée, qui voulait rendre hommage à son activité, le reçut, debout, par une triple acclamation. Frœbel entretint l'assemblée de son idée et des jardins d'enfants. Au mois de septembre, il convoquait une nouvelle réunion de ses adhérents, qui affluèrent de toutes les parties de l'Allemagne.

Le 21 avril 1852, à l'occasion du soixante-dixième anniversaire de Frœbel, Middendorf avait organisé à Marienthal une fête d'enfants qui eut une réussite complète. Toutes les classes de la société s'y étaient donné rendez-vous : princes, savants, éducateurs, paysans y prirent part. Frœbel dirigea les jeux auxquels la foule se joignit bientôt. Chacun put se rendre

compte de la haute valeur de cet enseignement par les choses et par les jeux. Cette journée fut le triomphe de sa cause, le couronnement de son activité. Deux mois après, le 21 juin 1852, Frœbel mourut, entouré de son épouse et de son fidèle Middendorf. Son corps fut déposé non loin de Marienthal, dans le cimetière voisin de Schweina. Ses admirateurs lui élevèrent une modeste pierre funéraire composée d'un cube sur lequel repose un cylindre surmonté d'une sphère, symbole de son « Idée » et de ce qu'il appelait la « Loi des contraires ».

Middendorf ne survécut que quelques mois à Frœbel. Quant à Langethal, il devait aussi finir par rentrer à Keilhau où il passa les dernières années de sa vie.

Tour à tour forestier à Neuhaus, étudiant à Iéna, architecte puis instituteur à Francfort, élève et précepteur à Yverdon, de nouveau étudiant à Göttingue, volontaire en 1812, aide-naturaliste au musée de Berlin, chef d'institution, puis créateur du jardin d'enfants, Frœbel a eu, on le voit, une existence très agitée. Par plus d'un côté, elle rappelle celle de Pestalozzi, dont il fut d'ailleurs un disciple convaincu. On peut y distinguer quatre périodes : 1° une période d'observation pendant les dix-sept premières années de sa vie ; 2° un temps de recherche, pendant ses années d'études, son séjour à Yverdon, sa vie de soldat, son activité à Berlin ; 3° une époque d'essais pédagogiques à Griesheim et à Keilhau ; 4° les années de réalisation à Wartensee, Berthoud, Blankenbourg, Liebenstein et Marienthal.

Telle est, brièvement résumée, la vie du fondateur des jardins d'enfants, de celui qui a sacrifié pour l'éducation des petits sa fortune, son avenir et sa vie entière et dont Mme de Marenholtz a dit « qu'il sera certainement salué comme un des plus grands bienfaiteurs de l'humanité ».

Il reste à caractériser son œuvre.

2. L'œuvre de Frœbel.

Les idées pédagogiques de l'éducateur thuringien sont renfermées dans ses deux principaux ouvrages : *L'Education de l'homme* et les *Causeries ou chants de la mère (Mutter- und Koselieder)* et dans les deux périodiques qu'il publia, l'un mensuel, *Les familles éducatrices,* l'autre hebdomadaire, *Vivons pour nos enfants.*

« L'éducation, dit Frœbel, est la voie qui conduit l'homme, être intelligent, raisonnable et conscient, à exercer, à développer et à manifester l'élément de vie qu'il possède. Elle a pour but d'amener l'homme à connaître sa véritable vocation et à la remplir spontanément et librement. »

Envisagée à ce point de vue, toute éducation, à partir de la première enfance, doit se proposer : *a)* un but général, le développement de toutes les facultés de l'enfant ; *b)* un but spécial, le perfectionnement moral qui rend l'homme capable de remplir ses devoirs religieux et sociaux, que résument ces trois mots : *Dieu, Humanité, Nature.*

Pour atteindre ces deux buts, l'école telle qu'elle existait, l'école réelle avec ses livres, ses méthodes et sa discipline ne pouvait le satisfaire. Dans la première enfance, il faut une école appropriée aux besoins de la nature de l'enfant, un enseignement dont le point de départ soit dans les manifestations naturelles provoquées par le jeu arbitraire, afin de mieux diriger l'activité libre et spontanée des petits enfants. Le terme école ne répond pas d'ailleurs à l'idée que Frœbel se fait du lieu où le petit enfant doit se développer physiquement tout en formant son esprit et son cœur. Un beau soir d'été de l'année 1840, du haut du Steiger, colline dans les environs de Keilhau, accompagné de Barop et de Middendorf,

il s'écrie, nouvel Archimède : « J'ai trouvé ! Je l'appellerai *Jardin d'enfants !* Les enfants seront les plantes. Je veux en être le jardinier ! » Ailleurs, il déclare qu'il veut devenir « bâtisseur d'hommes » et cultiver « la plante humaine ». Voyons comment il s'y prend.

L'enfant, dès les premiers moments de son existence, vit entouré de phénomènes qui frappent ses regards. Les impressions qu'il reçoit du monde extérieur éveillent peu à peu ses forces, ses aptitudes intellectuelles et morales. Il est alors stimulé à les manifester par des actions qui sont favorables ou défavorables à son développement naturel.

« L'homme, dès sa plus tendre enfance, doit être mis en rapport avec la nature, et son développement doit être basé sur la loi du développement universel. » L'esprit et le corps de l'homme se développent d'après la même loi, qui sert de base à la nature tout entière. « Tout dans l'univers tend à la perfection, sans saut ni lacune. Cette perfection est le but à atteindre, c'est elle qui établit l'unité dans la création. La diversité de ce qui nous entoure n'est que la conséquence des différentes phases de son développement. »

Le jeu de l'enfant abandonné à lui-même ne contribue que bien incomplètement à son développement. Frœbel pose, suivant les indications de la nature même, le principe de l'activité libre et spontanée de l'enfant, non pas le jeu libre de ses instincts, mais la discipline de ses instincts par ses propres efforts dirigés vers un but utile. Comme nul autre avant lui, Frœbel a compris l'importance du jeu, du jeu réglé, comme manifestation de l'activité du petit enfant. « Il faut donc, dit-il, dès le commencement et dans le chaos que la variété des choses présente à l'enfant, lui servir de guide, diriger les premiers procédés instructifs qui lui font distinguer les propriétés des choses, lui offrir une progression d'impressions par des objets simples, de petits mouvements accompagnés de chants et, plus tard, par des jeux qui exercent autant l'âme que le corps. »

Le jeu est donc la première manifestation des besoins de

l'enfant. « On ne doit pas envisager le jeu comme une chose frivole ; mais comme une activité d'une profonde signification. Les jeux de l'enfance sont les bourgeons de toute la vie de l'homme, car celui-ci, tout en s'y développant, y révèle aussi les dispositions les plus intimes de son être. Toute la vie de l'homme a sa source dans cette époque de l'existence, et si cette vie est sereine ou triste, tranquille ou agitée, féconde ou stérile, si elle apporte la paix ou la guerre, cela dépend des soins plus ou moins judicieux donnés au commencement de l'être. »

Cette conception du jeu, aussi idéale que profonde, est des plus heureuses. Le jeu est, en effet, un élément éducatif de premier ordre. Il fortifie le corps, forme la volonté et le caractère ; il développe les facultés d'observation, d'association ; il fait naître des idées et, pour l'enfant, il est un véritable travail intellectuel, un art, un instrument de développement des facultés. Tous les jeux frœbeliens ont en vue l'éducation complète et harmonique. Ils sont hygiéniques pour le corps, instructifs pour l'intelligence, éducatifs pour le cœur. Si tous n'atteignent pas à la fois au même degré ces trois buts, ils n'ont jamais cependant une portée unique. Ces jeux permettent à Frœbel de substituer à la vieille éducation, à celle qu'il appelle « une éducation de serre chaude », à l'enseignement prématuré, verbeux, artificiel, une éducation libre et gaie, qui cultive avec amour les facultés de l'enfant en prenant juste la mesure de ses instincts. Le livre est supprimé. La leçon didactique, en bonne et due forme, l'est aussi, remplacée qu'elle est par une agréable causerie. L'enfant s'épanouit librement dans le jeu, qui est son travail, son métier et sa vie.

Mais pour que le délassement par le travail manuel ou le jeu, pour que l'enseignement frœbelien soit profitable, il doit être autre chose qu'une série de récréations destinées à servir de passe-temps à la première enfance. Il doit consister dans une suite de recherches faites par l'enfant lui-même sous la direction intelligente de son institutrice.

La curiosité est une des manifestations naturelles de l'enfant dont Frœbel tire le meilleur parti. Le petit être, livré à lui-même, ne se contente pas d'examiner l'extérieur des objets, mais son instinct le pousse à se rendre compte de leur conformation intérieure. Il s'en empare donc, les décompose, les détériore parfois, tant sa manie constructive et destructive est grande. En cela, il n'agit pas toujours par méchanceté, comme on se l'imagine souvent, mais il cède au désir inné d'instruction qui le travaille.

Une seconde manifestation naturelle chez l'enfant, c'est le mouvement. Il est difficile à l'enfant de rester tranquille. Frœbel en profite pour exercer méthodiquement les membres de l'enfant par une série de jeux gymnastiques. Les chants qui accompagnent ces jeux lui donnent les premières notions de la parole tout en développant son ouïe.

Le besoin de palper tout ce qui se trouve à sa portée est une troisième manifestation naturelle de l'enfant. « Le toucher est donc un sens qu'il faut discipliner », car il est le plus matériel et l'un des premiers qui s'éveillent. L'enseignement intuitif ne doit pas seulement se borner à faire voir les objets, mais, dans la mesure du possible, il faut les faire manier et remanier, car avec le toucher s'éveille déjà le désir de connaître. A cet âge, l'enfant ne se rend pas compte de ce qu'il voit, mais de ce qu'il fait. « Cette manifestation du toucher pousse l'enfant à s'occuper d'une manière plastique. Il moule du sable, il dessine des figures avec les doigts ou avec une baguette ; il fait des constructions avec des matériaux de toute espèce ; il plie et replie du papier, des chiffons, etc. Il est donc, dans les limites de ses forces, artiste producteur, inventeur, créateur. » Frœbel a vu dans l'enfant un être qui, pour se développer, ne doit pas seulement regarder et écouter, mais agir, créer, inventer. L'enfant est un ouvrier qui demande a produire ; il observe, combine, compare, invente, et, dirigé avec adresse et sans contrainte, reste personnel dans tout. Frœbel a ainsi trouvé « le rail où doit glisser

l'activité spontanée », suivant le mot de Michelet. Au lieu de plier l'enfant à notre pédagogie, il s'agit d'adapter cette dernière aux besoins de l'enfant. Au lieu de faire entrer l'enfant dans un moule préparé, l'éducateur doit retourner le problème et donner à la nature l'espace et la liberté, de manière à « laisser le génie naissant se frayer sa route », car, il faut le rappeler, on ne se soumet à la nature qu'en lui obéissant.

Pour tenir compte du besoin de création, de mouvement, de jeu productif qu'éprouve l'enfant, Frœbel lui remet tout un matériel, qu'il caractérise par le terme gracieux de *dons*, « car, dit-il, l'enfant doit considérer les objets qui sont mis à sa portée comme le premier présent de son créateur ». Ces dons sont à la fois des jouets et des instruments de travail. On a pu dire ainsi, avec raison, que si Pestalozzi a conçu l'A B C du *savoir*, Frœbel, lui, a inventé l'A B C du *pouvoir*. Il a montré à l'évidence qu'on ne peut pas laisser entièrement dépendre du hasard les actions du jeune enfant, qu'il faut, au contraire, qu'on les fasse servir, avec préméditation, à favoriser le développement naturel. C'est une bien grave erreur que d'abandonner à l'imprévu ce commencement de vie humaine. Tout ce qui doit contribuer au développement de l'homme se rattache à la culture de ses premiers besoins d'activité et sort, en quelque sorte, des premières occupations qu'on lui offre.

Le moyens éducatifs imaginés par Frœbel sont les suivants :

1° *La culture des jardinets* ou les premières directions dans les soins à donner aux plantes. Le but de ces exercices est d'inculquer l'amour de la nature et de développer la patience et la persévérance.

2° *La combinaison et la transformation de divers objets,* ainsi que des matières premières, comme l'argile, le sable, etc. Le but est d'acquérir la connaissance des formes et des propriétés générales des corps, ainsi que de la matière et de son maniement.

3° *La gymnastique de la main* pour donner à cette dernière la dextérité nécessaire à toutes les occupations.

4° *Des causeries, des poésies et des chants,* qui servent d'exercices d'élocution, forment l'oreille et éveillent l'amour de Dieu et du prochain, en un mot contribuent à l'éducation morale.

5° *Des marches et des jeux gymnastiques accompagnés de chants.* Ils fortifient les muscles, développent l'esprit d'observation, le sens musical, le goût de l'ordre et de la précision. Ils règlent le jeu et élèvent ainsi le niveau des plaisirs.

6° *Une méthode de dessin linéaire et de dessin colorié,* dont le but est de développer le coup d'œil et la fermeté de la main, ainsi que le sentiment esthétique naissant.

Quant aux *dons,* les voici dans l'ordre adopté par Frœbel : 1° la balle ou plutôt les balles. La balle, dans sa forme belle et simple, est le premier objet que Frœbel met entre les mains de l'enfant. Elle est l'emblême de l'infini. Son volume restreint permet à l'enfant de la saisir. Grâce à son élasticité, elle ne blesse pas, et sa mobilité représente le mouvement. Lorsque l'enfant a fait connaissance avec la balle, Frœbel lui en présente six, aux couleurs du prisme. Elles constituent le *premier don.* Par la balle seule, l'enfant acquiert la notion de l'unité. Les six balles représentent à ses yeux la pluralité. La balle initie l'enfant aux propriétés fondamentales des objets : forme, couleur, son, mouvement, matière. Le jeu de la balle développe l'esprit d'observation, constitue un exercice de gymnastique et d'adresse, tout en donnant lieu à des essais d'élocution, à des leçons de choses intéressantes et variées.

2° La boule (sphère), le cube et le cylindre forment le *deuxième don.* Il est présenté par Frœbel comme un exemple de la grande loi du développement ou loi de la réunion des contrastes par un intermédiaire. La boule et le cube offrent des contrastes dont le cylindre est l'intermédiaire. En effet, la boule, semblable à la balle, représente comme elle le mouvement et l'unité, tandis que le cube, par le fait qu'il a des

faces planes, est l'emblème du repos et de la variété. La loi des contraires trouve ici son application naturelle.

Oppositions { Mobilité. — Stabilité.
Uniformité. — Variété.

Les exercices provoqués par ce don ont pour but comme les précédents, de développer l'esprit d'observation. Il n'est pas nécessaire que l'enfant en saisisse la signification abstraite, mais l'impression qu'il reçoit doit être assez vive pour influer sur son développement intellectuel. Il acquiert la première notion de la *Loi* qui unit tout dans la création. Ici commence, par la *pierre miliaire* ayant le cube pour base, le cylindre pour colonne et la sphère pour sommet, le premier exercice de construction.

3° Tous les dons sont enfermés dans une boîte d'où on les retire successivement, au fur et à mesure que les enfants sont en état de les recevoir. Le troisième don est aussi renfermé dans une boîte cubique. Les notions acquises au moyen du deuxième don sont résumées avant d'ouvrir la boîte. Après en avoir retiré le couvercle, l'enfant se trouve en présence d'un cube partagé en huit cubes égaux. C'est le *troisième don*. Tout en retrouvant l'unité dans les parties de l'ensemble, l'enfant acquiert la notion de la division et du nombre. Il apprend à distinguer d'abord le tout en entier et les parties de l'entier. Il constate la ressemblance des parties avec le tout, ainsi que l'égalité de toutes les parties par la simple superposition. Avec le troisième don commence le travail des constructions proprement dites. Mme de Marenholz cite le cas d'enfants qui ont trouvé trois cents formes régulières qui dérivent de la forme fondamentale. Ces leçons de construction, qui peuvent paraître fantaisistes à l'observateur superficiel, sont pour une « jardinière » intelligente et maternelle un grand moyen éducatif. Elles deviennent l'axe de l'enseignement frœbelien. L'enfant peut illustrer les récits qui lui ont été faits sous forme de causerie. Ainsi il bâtit la maisonnette de la chèvre dont on

lui a raconté l'histoire, il construit un pont sur lequel passe un train ou une voiture. En élevant ces constructions, il exerce son adresse, sa patience et apprend à connaître les conditions de la stabilité.

4° Le *quatrième don* présente dans son ensemble une ressemblance absolue avec le précédent. C'est un cube de même dimension et divisé également en huit parties égales, huit parallélipipèdes rectangulaires ou briques. La brique, comme le cube, présente six faces, mais des faces inégales. Ces faces égales deux à deux représentent par conséquent trois dimensions : grandes, petites, moyennes. Ces nouveaux solides permettent, par la variété de leurs éléments, de pousser plus loin l'étude des formes géométriques. La construction va se compliquant, puisque l'enfant doit apprendre à coucher, à asseoir et à dresser la brique.

5° Cette boîte plus grande que les précédentes, contient également un cube, mais divisé en vingt-sept cubes égaux, dont vingt-un entiers, trois partagés par une diagonale et trois par deux diagonales. Ce *cinquième don* fournit à l'école enfantine des ressources inépuisables au point de vue de la construction. L'enfant peut en tirer aussi les premières notions de géométrie exacte.

6° Le *sixième don*, moins connu et moins employé que le précédent, n'en est pas moins utile. Il dérive du quatrième. Le cube est divisé en vingt-sept plans, dont six sont encore partagés : trois en hauteur et trois en largeur. Les formes obtenues sont très riches. Elles représentent de jolis monuments, des meubles, des étables, des groupes de maisons, de petits villages, des châteaux-forts, des remparts avec des tours, des portes avec des tourelles, etc.

A ces six premiers dons se rattachent les *occupations frœbeliennes* qui résultent de la décomposition du solide en surfaces, lignes et points. Frœbel va ainsi toujours du concret à l'abstrait : le solide, la surface, la ligne, le point, suivant en cela la marche inverse de la géométrie savante.

Le premier groupe comprend le *carré* (boîte de planchettes carrées, les six carrés représentant la surface totale du cube), le rectangle, le triangle rectangle isocèle, le triangle équilatéral, le triangle obtusangle isocèle et le triangle rectangle scalène.

A ces objets se joignent naturellement les trois occupations suivantes : le *pliage*, le *découpage* et le *collage* du papier.

Les lignes donnent lieu à de nouvelles occupations : le jeu des *bâtonnets* et des *lattes*, le *tissage* et les *anneaux*. Le bâtonnet est la représentation concrète de la ligne droite. Ce jeu, qui prépare au dessin, offre aussi pour le calcul des ressources inépuisables. La latte, par ses dimensions et sa souplesse, est des plus utiles aussi. Elle peut être transformée en ligne courbe et se prête à des exercices variés d'entrelacements. Le tissage tient encore une place plus grande dans l'enseignement frœbelien. Il occupe à la fois la main et les facultés intellectuelles et se prête à la mise en évidence des notions de nombre, de couleur et de forme. Avec les anneaux, entiers ou fragmentés, la physionomie de la ligne change. Les figures obtenues grâce aux fragments d'anneaux, employés seuls ou avec des bâtonnets, contribuent au développement du goût artistique et ouvrent un vaste champ d'activité à l'imagination créatrice.

Le point est représenté par les *jetons* (les Allemands disent les *pois*), les *perles*, les *boutons*, le *piquage* et la *broderie*. Cette dernière occupation se rattache comme résultat au groupe des lignes, et comme exécution à celui des points.

Vient ensuite le matériel sans forme avec le *sable* et le *modelage*.

Le sable, c'est le bonheur de l'enfant. Le bambin qui a du sable à sa disposition n'a pas besoin d'être gardé. Il fait des puits, des cavernes, des jardins, des montagnes. Il creuse des vallons, des rivières et des mers, et il y met de l'eau. Habilement dirigé, le jeu du sable devient un moyen de préparation [illegible]ement de la géographie.



Le modelage est également un exercice intéressant. Plus consistante que le sable, l'argile permet de reproduire les solides comme la boule, le cylindre, le cube, le prisme. On en tire des applications aux formes usuelles : fruits, tasses, nids, gâteaux, bouteilles, vases, chapeaux, fourneaux, maisons, bassins, meubles, etc.

« Avant d'écrire il faut dessiner », disait Pestalozzi. Reprenant cette idée, Frœbel, après avoir initié ses élèves aux différentes formes et aux différentes directions par tout le matériel qui est mis entre ses mains et, en particulier, par les bâtonnets, met un crayon entre les mains de l'enfant et alors commence le *dessin* sur l'ardoise quadrillée ou sur le cahier pointillé. Les exercices sur papier pointillé conduisent l'enfant au dessin sur papier libre. La méthode du dessin frœbelien repose donc sur la base du dessin géométrique acquise par l'étude des dons. Familiarisé avec la symétrie, l'enfant arrive très vite à composer de petites bordures ou de simples rosaces. Mais il n'est pas captivé par l'harmonie des formes seulement, la couleur l'attire aussi. « Tous ceux d'entre nous, dit Frœbel dans l'*Education de l'homme*, qui ne sont pas tout à fait étrangers à la vie de l'enfant, se sont convaincus que les enfants, et surtout les jeunes garçons, éprouvent le besoin réel de connaître les couleurs et leurs rapports entre elles, et qu'ils s'occupent souvent dans ce but de couleurs ou de substances colorées. La forme et la couleur, ajoute-t-il, apparaissent à l'enfant comme un tout indivisé ». Il y a donc lieu de tenir compte de ce besoin spontané de l'enfant et de l'amener au dessin en couleurs et au dessin d'après nature. Le meilleur guide à suivre ici est Frœbel lui-même, qui nous montre, dans l'ouvrage précité, comment on pousse l'enfant à ce dessin en lui posant des questions du genre de celles-ci : Comment parviendrai-je à peindre le tronc de cet arbre, la tige de cette fleur ? Quelle couleur donnerai-je à cette feuille, etc. ? Voici des contours de feuilles, dit l'institutrice ; regardez-les bien ; quelle couleur leur donnerons-nous ? — Verte ! Rouge !

Jaune ! Brune ! — Quelle feuille ferez-vous verte ? Laquelle rouge ? Laquelle jaune ? Laquelle brune ? Et pourquoi celle-ci jaune ? Pourquoi celle-là rouge ?

Le dessin au pinceau (*brushwork* des Anglais), introduit récemment dans quelques écoles enfantines, répond donc bien à l'idée primitive de Frœbel.

A ce travail manuel, qui est aussi un travail de l'intelligence, Frœbel ajoute une activité plus élevée, le développement moral. Ce dernier est assuré aux jardins d'enfants par les *causeries* (causeries morales et causeries d'histoire naturelle), entretiens familiers sur des sujets et objets pris dans l'entourage de l'enfant, par les *poésies* et par les *marches* et *jeux* gymnastiques accompagnés de *chants*.

Poursuivant l'œuvre du maître, les disciples de Frœbel ont établi entre les dons et les occupations des rapports intimes et montré, par exemple, comment la causerie morale peut servir de base à toutes les leçons de la semaine, être considérée comme le centre vers lequel convergent les autres exercices ; autrement dit, ils ont appliqué le principe de la concentration.

Tels sont, très en abrégé, les principes éducatifs sur lesquels Frœbel a basé sa méthode. Les moyens qu'il emploie peuvent se résumer comme suit : le jeu sous toutes ses formes, le langage, le chant, l'étude intuitive de la nature, les études artistiques, les excursions, le dessin, les premiers éléments du calcul, de la lecture et de l'écriture. Il est vrai de dire cependant que Frœbel n'a pas laissé de méthode de lecture proprement dite. Il estimait que l'enfant ne devait apprendre à lire qu'à partir de sa septième année.

Les disciples de Frœbel ont, au reste, modifié de diverses manières son système de dons et d'occupations. Beaucoup, à juste titre, ont critiqué le symbolisme dont il a si souvent usé et abusé. Si, par exemple, il recommande la balle comme premier don, ce n'est pas seulement pour des raisons positives, ni parce qu'elle est un jeu très approprié à l'extrême

besoin de mobilité qu'éprouve l'enfant ; c'est parce que la balle est le symbole de l'unité, tandis que le cube, qui succède à la balle, représente à ses yeux, nous l'avons vu, la diversité dans l'unité. Frœbel allait jusqu'à attribuer un sens caché, souvent mystique, aux diverses lettres des mots. Ainsi balle (der Ball) serait un mot symbolique, formé avec des lettres empruntées aux mots allemands *Bild von all* (em), image du tout !

Frœbel s'irritait même contre ceux qui méconnaissaient la portée philosophique ou symbolique de ses moyens d'enseignement et qui n'y voyaient que des jeux. « Si mon matériel d'enseignement possède quelque efficacité, disait-il, il ne la doit pas à son apparence extérieure, qui n'a rien de saillant et n'offre aucune nouveauté. Il la doit uniquement à la façon dont je m'en sers, c'est-à-dire à ma méthode et à la loi philosophique sur laquelle elle est fondée. La raison d'être de mon système d'éducation est tout entière dans cette loi ; selon qu'on la rejette ou qu'on l'admet, le système tombe ou subsiste. »

On a également relevé ce qu'il y a d'anormal à vouloir présenter tout d'abord à l'enfant des objets comme la balle, le cube, le cylindre dont les formes ne se trouvent pas dans la nature. Sans doute, elles sont matérielles et palpables, mais la nature ne nous offre pas ces figures géométriques simples. Tout y est composé. Or la pensée, à l'origine, s'en va surtout sur les réalités concrètes, sur les formes vivantes des animaux et des végétaux, sur ce qui a de la vie et de la couleur. L'esprit, ici encore, suit une marche instinctive, naturelle. Il va bien du concret à l'abstrait, mais, en même temps, du composé au simple.

Aussi bien l'école frœbelienne française a réagi contre la tendance qui pousse à faire prendre la forme pour le fond, à ne voir que le côté extérieur de la méthode, un mécanisme froid et sans vie. Les travaux de Charles Delon, de Mme Pape-Carpantier, de Pauline Kergomard, d'Octave Gréard et de

Mlle Brès, pour ne citer que les principaux représentants de l'idée frœbelienne en France, ont réussi à débarrasser la méthode de ce qu'elle avait de trop compliqué, de factice ou d'artificiel et à concevoir un jardin d'enfants plus progressiste et plus réaliste que celui de certains imitateurs serviles du maître de Keilhau. Le jardin d'enfants est considéré aujourd'hui en France comme une des meilleures institutions protectrices de l'enfance, comme une œuvre nationale et démocratique par excellence. Il s'est rapidement propagé en Allemagne, en Belgique, en Autriche, en Italie, aux Etats-Unis, au Japon, etc.

En Suisse, le nombre des jardins d'enfants s'accroît aussi de jour en jour ; mais il y a de profondes différences à établir suivant les cantons. La Suisse romande est, sur ce point, en avance sur la Suisse allemande. Une femme de grand mérite, Mme de Portugall, y a fait connaître l'idée frœbelienne et popularisé le jardin d'enfants. Genève, Neuchâtel et Vaud ont fait de l'école enfantine une institution cantonale, nationale, au même titre que l'école primaire. Il n'en est pas de même de la Suisse allemande où, à part Bâle-Ville, et malgré les efforts de la *Société suisse des jardins d'enfants,* l'école enfantine relève encore presque partout de l'initiative privée.

Il est clair qu'ici encore, le souci de la formation d'un personnel enseignant capable prime tout. La bonne préparation des institutrices est la condition essentielle du succès.

« Qui donnera l'élan, s'écrie Mlle Brès, à cette activité, qui la réglera, qui aura souci de ces membres d'enfants comme de ces intelligences et de ces petites âmes pour les garder du mal? Cette grande tâche est celle de la *jardinière.* Elle règne par l'affection ; son exemple enseigne autant que sa parole, et comme elle a affaire à ces petits êtres qui ne sont pas que *cire molle,* elle peut espérer que son caractère se retrouvera empreint dans le leur. C'est dire ce qu'elle doit être et quelle est l'importance de sa vocation remplie intelligemment. »

Nul mieux que Frœbel, au reste, n'a montré quelles doivent être les qualités des institutrices des petits qui aspirent

à cultiver la plante humaine. « Vivons, disait le pédagogue thuringien, vivons pour nos petits enfants ! Vivons avec eux et par eux ! Qu'ils vivent avec nous et par nous ! Mais pour leur donner la notion vraie de chaque être et de chaque chose, apprenons d'abord à connaître pour nous-mêmes, l'essence, l'intérieur des êtres et des choses. Sans cet élément vivifiant, nos paroles restent vides de sens, sans valeur et sans poids. Rentrons donc en nous-mêmes ; inspirons-nous par l'expérience féconde de notre propre vie ; elle peut animer les enseignements que les enfants attendent de nous.

» Interrogeons aussi leur être, aspirons en quelque sorte leur vie intérieure. Qu'elle passe de leur âme dans notre âme ; qu'en instruisant nos enfants, nous nous instruisions nous-mêmes. La vie avec nos enfants et pour nos enfants nous apportera la paix, la joie et la sagesse. »

CHAPITRE XXV

La pédagogie des anormaux.

La pédagogie des anormaux comprend essentiellement l'éducation des aveugles, des sourds-muets, des bègues et des anormaux proprement dits : idiots, dégénérés ou simplement arriérés.

Le nom de **Valentin Haüy** (1745-1822) mérite une place dans l'histoire de l'éducation. Professeur de calligraphie à Paris, Haüy eut l'occasion de voir des aveugles et de méditer sur leur situation. Il publia une brochure dans laquelle il exposa ses vues sur l'amélioration du sort de ces déshérités, puis, peu après, son grand ouvrage : *Essai sur l'éducation des aveugles*. C'est un traité complet des moyens propres à apprendre à lire aux aveugles au moyen de signes ou de caractères en relief lisibles au toucher. Ainsi, par l'impression en relief, les aveugles étaient mis à même d'acquérir des connaissances linguistiques, historiques, géographiques, musicales, etc. et d'exécuter divers travaux. Haüy obtint l'approbation de

FIG. 70. — Valentin Haüy.

l'Académie des sciences et fonda, puis dirigea la première institution des aveugles de France, l'*Institut national des aveugles.*

En l'an IX, le Consulat supprima l'Institut des aveugles. Haüy fut mis à la retraite avec deux mille francs de pension. Il créa pour son compte un pensionnat d'aveugles, mais cette entreprise n'eut pas de succès. Nous le trouvons ensuite à St-Pétersbourg où il apporte son concours à la fondation d'une école d'aveugles placée sous le patronage de l'impératrice. Puis il séjourne quelque temps à Berlin et rentre à Paris où il vit dans la retraite jusqu'à sa mort. En 1814, le jour où la Restauration réorganisa l'institution des jeunes aveugles, ce n'est pas Haüy qu'elle plaça à sa tête, mais le Dr Guillé. Haüy nous laisse le souvenir d'un homme zélé, enthousiaste, dévoué pour le bien ; mais, pareil à Pestalozzi, il manquait des qualités nécessaires à un bon administrateur. Cette absence de sens pratique fut pour lui la cause de bien des déboires.

Les premières écoles d'aveugles furent ainsi fondées en France et c'est de là que cet enseignement s'est répandu en Europe et dans le Nouveau Monde.



Fig. 71. — L'abbé de l'Epée.

Ce que Haüy fit pour les aveugles, l'Espagnol **Rodrigue Péreire** (1715-1780), un Français, l'abbé de l'Epée, et l'Allemand Heinicke le firent pour les sourds-muets.

La tendresse que le premier éprouvait pour une sœur sourde et muette lui suggéra la pensée d'instruire les sourds-muets. Son enseignement était basé sur le mouvement des organes respiratoires, des lèvres et du visage.

Le Versaillais **Charles-Michel de l'Epée** (1712-1789) n'est pas le premier inventeur de l'art d'instruire les sourds-muets ; mais jusqu'à lui cette instruction spéciale n'avait été distribuée qu'à

quelques enfants privilégiés. L'abbé de l'Epée ouvre une école où sont reçus tous les sourds-muets ; il généralise un enseignement collectif. Au moyen du langage des signes, il fait arriver par les yeux jusqu'à l'intelligence du sourd-muet les idées que l'entendant-parlant perçoit au moyen des sons.

En 1776, l'abbé de l'Epée publie sous ce titre : *Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques*, la méthode qu'il venait d'inventer. C'est l'exposé de la méthode française pour l'enseignement des sourds-muets. Longtemps on l'opposa à la méthode allemande de Heinicke, dont nous allons dire un mot. Une vive controverse s'ensuivit. L'Académie de Zurich, prise pour juge, trancha le différend en faveur de la méthode française.



Fig. 72. — S. Heinicke.

Samuel Heinicke fut pour l'Allemagne ce que l'abbé de l'Epée avait été pour la France. Il naquit à Nautzschütz, près de Weissenfels, en 1719. Après une jeunesse agitée et aventureuse, — il se brouilla avec son père et embrassa la carrière des armes — il finit par accepter le poste d'instituteur et d'organiste à Eppendorf, près de Hambourg. Là il s'occupa, en dehors de ses heures de classe, à instruire un sourd-muet au moyen d'une méthode de son invention, dont le succès lui acquit bientôt une grande célébrité. Sur l'appel du gouverne-

ment saxon, il revint dans sa patrie et fonda à Leipzig, en 1778, la première institution allemande de sourds-muets. Contrairement au système de l'abbé de l'Epée, — qui enseignait au moyen de signes conventionnels ou du langage mimique, c'est-à-dire par une série de mouvements, d'attitudes, de jeux de physionomie se décomposant en groupes dont chacun représente une idée, indépendamment de toute expression phonétique donnée à cette idée dans la langue parlée, — celui de Heinicke était basé sur le langage articulé, c'est-à-dire la distinction les uns des autres des éléments phonétiques du langage parlé, d'après les mouvements organiques visibles que détermine chez un interlocuteur l'acte de la parole, et ceux nécessaires pour reproduire les sons et les articulations dont la vue et le toucher leur suggèrent l'imitation. Aujourd'hui, c'est cette méthode orale pure qui prévaut dans les écoles de sourds-muets ; on y proscrit les signes, ainsi que la dactylologie ou écriture gesticulée.

Mais Heinicke ne déploya pas toute son activité dans le domaine spécial de l'enseignement des sourds-muets, il voua des soins attentifs au développement de l'instruction populaire. Avec les Philanthropes Salzmann, Rochow et d'autres, il s'éleva contre l'ignorance du peuple et rechercha les causes de sa misère physique, intellectuelle et morale.

Sa connaissance approfondie de la physiologie des sons le conduisit à des constatations très intéressantes dans le domaine de la lecture élémentaire. Il condamna l'ancienne méthode d'épellation, mécanique et routinière, pour y substituer la méthode dite phonique ou phonétique (Lautiermethode), qui part du son et non des lettres. Il vulgarisa cette méthode par la publication d'un nouvel abécédaire et d'instructions pour l'enseignement de la lecture élémentaire.

Le bégaiement, soit congénital ou de naissance, soit accidentel, est également soumis aujourd'hui à un traitement approprié et le plus souvent efficace. Deux méthodes sont aujourd'hui en concurrence, l'une qui emploie divers procé-

dés de redressement mécanique et dont les partisans les plus connus sont Itard, Serres, Colombat, etc.; l'autre qui n'a foi qu'en des moyens éducatifs et qui est préconisée par Voisin et Chervin, entre autres. Aujourd'hui la plupart des pays possèdent des institutions de bègues, où l'on cherche à corriger, outre le bégaiement proprement dit, tous les défauts de prononciation.

Il resterait à parler d'une dernière catégorie d'anormaux, les enfants idiots ou dégénérés, nerveux, faibles d'esprit ou simplement arriérés.

La nécessité de relever moralement et intellectuellement les enfants anormaux n'a été reconnue qu'au siècle dernier. Jusque-là les enfants idiots et même les faibles d'esprit étaient considérés comme fous et traités comme tels. Aujourd'hui les idiots sont hospitalisés et les faibles d'esprit ou arriérés, soumis à une éducation spéciale.

La Suisse peut être fière d'avoir possédé le premier grand établissement destiné à l'éducation des enfants idiots. Un jeune médecin, le docteur Guggenbühl vit un jour — c'était en 1836 — à Seedorf, dans le canton d'Uri, un crétin de petite taille à genoux devant un crucifix et ayant l'air de réciter le pater. A partir de ce moment, il voua sa vie entière à l'étude des voies et moyens propres à venir en aide à ces déshérités. En 1841, il ouvrait près d'Interlaken, sur l'Abendberg, un établissement où il recevait les dégénérés et faibles d'esprit que l'on voulait bien lui confier. L'entreprise réussit et l'école de l'Abendberg devint bientôt un lieu de pèlerinage des amis de l'humanité. Mais l'établissement de Guggenbühl déclina assez rapidement, attaqué qu'il était par les médecins, qui mettaient en doute l'efficacité de ses efforts.

A la suite d'une enquête ordonnée par le gouvernement bernois, Guggenbühl fut traité de charlatan et son école dut fermer ses portes. Son fondateur mourut peu après, à Montreux, à l'âge de quarante-sept ans. Guggenbühl eut le grand mérite d'attirer l'attention du monde civilisé sur un problème

dont la solution devait préoccuper plus tard les meilleurs esprits.

Pendant une quarantaine d'années, la Suisse, qui venait de prendre un si bel élan dans ce domaine, resta stationnaire et sembla ne plus s'intéresser à la question de l'hospitalisation des enfants anormaux. L'initiative privée, cependant, fonda, pendant cette période, quatre établissements qui doivent être mentionnés : *Hottingen*, en 1850, *zur Hoffnung*, à Bâle, en 1857, *Weissenheim* près de Berne en 1868 et l'*Asile de l'Espérance*, à Etoy (Vaud), en 1872. Dans les années 1880 à 1890, les hommes d'école s'emparèrent de cette question qui fut discutée dans les congrès ou synodes scolaires. Il y a à l'heure qu'il est en Suisse une dizaine d'institutions officielles s'occupant de l'éducation des enfants idiots. Des classes spéciales ont été ouvertes dans nos grandes villes pour y recevoir les enfants arriérés. Celles de Zurich, placées longtemps sous la direction d'un spécialiste éprouvé, **A. Fisler**, méritent une mention particulière. En outre, nous en trouvons aujourd'hui à Genève, à Lausanne, à Fribourg, à Bâle, à Lucerne. Un recensement général et uniforme pour tout le territoire suisse a été fait sous les auspices des autorités fédérales. Des cours normaux sont institués en vue de la formation de maîtres et de maîtresses pour les classes spéciales. La pédagogie des



FIG. 73. — A. Fisler.

anormaux est ainsi en pleine évolution dans notre pays.

En France, ce fut le docteur **Itard** qui eut le premier l'idée de chercher une méthode d'enseignement spéciale à l'idiotie et qui la mit réellement en pratique. Il eut des précurseurs dans Pinel et exposa, dans deux rapports restés célèbres, les procédés employés par lui pour relever un enfant de quatorze ans trouvé dans les bois de la Caure, dans l'Aveyron, et connu depuis sous le nom de « sauvage de l'Aveyron ». Les idées d'Itard furent reprises plus tard par Belhomme à la Salpêtrière, Ferrus à Bicêtre, Esquirol et surtout par **Edouard Seguin** à qui revient la gloire d'avoir créé la véritable méthode du traitement médico-pédagogique de l'idiotie. En 1850, sous l'influence des événements politiques, le républicain Seguin quitta la France et alla se fixer aux Etats-Unis. Il y poursuivit l'œuvre commencée et mourut à New-York, le 28 octobre 1880, après avoir conçu et accompli une des œuvres les plus remarquables qui aient jamais été entreprises sur l'éducation.

Dans les Etats allemands, un simple maître d'école **Goggenmoos** ouvrit, en 1816 déjà, à Salzbourg, un établissement pour l'éducation d'enfants anormaux et obtint de brillants résultats. Son école cessa d'exister en 1835, faute de ressources matérielles. Le même sort atteignit l'institution fondée à Wildberg, dans le Wurtemberg, par le pasteur Haldenwang. C'est au gouvernement saxon que revient l'honneur d'avoir fondé, à Hubertusbourg, en 1846, le premier établissement officiel pour enfants arriérés ou faibles d'esprit. Aujourd'hui l'empire allemand ne compte pas moins de deux cent onze classes (Hülfschulen) pour enfants peu doués ou idiots.

L'Angleterre n'est point restée en arrière non plus. **Miss White** y créa un asile pour enfants idiots en 1846, à Bath. De nombreuses écoles spéciales s'ouvrirent ensuite à Essex, à Colchester, Earlswood, etc.

Il en est de même de l'Autriche, de la Belgique, de la Hollande, du Danemark, de la Suède et de la Norvège, qui ont

organisé sur des bases diverses, le service de l'assistance, du traitement et de l'éducation des enfants idiots, éducation dont la méthode médico-pédagogique peut se résumer en quelques mots : Conduire l'enfant, comme par la main, de l'éducation du système musculaire à celle du système nerveux et des sens, de celle des sens aux notions, des notions aux idées, des idées à la moralité.

CHAPITRE XXVI

La pédagogie française à la fin du XVIIIme siècle et au XIXme siècle.

---

1. Les parlementaires : La Chalotais, Rolland et Turgot.

Jusqu'en 1762, date où les membres des parlements français obtinrent du roi un arrêt d'expulsion des Jésuites, l'enseignement secondaire était resté aux mains de la Société de Jésus. Nous savons que jamais les Jésuites ne s'occupèrent de l'instruction du peuple. En France et jusqu'à la Révolution française, seuls les frères Ignorantins ou « de la doctrine chrétienne » répandirent quelques lumières dans les masses populaires.

L'école populaire était ainsi entre les mains du sacristain qui, dans ses loisirs, apprenait à lire aux enfants en commençant par les prières latines. L'Eglise s'arrogeait le droit d'enseigner. A son ombre, le curé incarnait en sa personne le respect, la science et l'autorité.

De toutes parts s'élevèrent bientôt des plaintes contre les pratiques scolaires de la compagnie de Jésus, à laquelle on

reprochait sa morale corrompue, son esprit de routine, de superstition et de fanatisme.

C'est cette pédagogie que Dumesnil caractérise dans les termes suivants : « Dans la pédagogie des Jésuites, tous les exercices sont de pure forme : thèmes, vers latins, amplifications écrites ou orales sur une matière donnée d'avance et imposée par autorité. Le fonds solide, historique, le monde ancien disparaît, éliminé, exprimé, ne laissant entre les mains de l'élève, comme une écorce vide, que sa langue dénaturée pour une besogne artificielle. L'esprit vivifiant est retiré, il ne reste que la lettre ou les lettres qui tuent. Qu'est-ce qu'elles tuent ? le caractère. En résumé : jamais d'examen des choses, toujours l'arrangement des mots, des travaux qui dispensent du travail. Qui ne voit ce qui a passé de tout cela dans les exercices de nos classes ? »

Mais les parlementaires ne se contentèrent pas de critiquer et de détruire : il y eut de louables et sérieuses tentatives de réforme des programmes et des méthodes, telles l'*Essai d'éducation nationale* de La Chalotais, le *Compte rendu* de Rolland et les *Mémoires* de Turgot.


FIG. 74. — La Chalotais.

L'*Essai* de **La Chalotais**, procureur général au parlement de Bretagne, parut un an après l'*Emile* de Rousseau et fut traduit en plusieurs langues. Voltaire professait pour le petit écrit de La Chalotais une véritable admiration. « Malheur à toute âme sensible qui ne se sent pas le frémissement de la fièvre en le lisant », disait-il, et il ajoutait : « C'est un livre terrible contre les Jésuites, d'autant plus qu'il est écrit avec modération ».

Comme tous les philosophes et pédagogues du XVIIIme siècle, La Chalotais est partisan de l'*éducation publique,* nationale, sous le contrôle direct de l'Etat. Tous proclament que

l'instruction publique est une affaire civile, une « œuvre de gouvernement », pour reprendre le mot de Voltaire. « Je prétends, dit La Chalotais, revendiquer pour la nation une éducation qui ne dépende que de l'Etat, parce que des enfants de l'Etat doivent être élevés par des membres de l'Etat. » Autrement dit, La Chalotais entend substituer des maîtres laïques aux maîtres congréganistes et des écoles civiles aux écoles monacales.

Il fait la critique des écoles de son temps. Elles sont inférieures à leur tâche, tant par le programme imposé que par la méthode. Elles ne préparent pas l'enfant à la vie réelle. Toutes travaillent d'après un plan uniforme qui ne répond pas aux exigences multiples de la vie. Il est impossible de donner « une même éducation pour tous ». L'école doit se proposer de communiquer « les connaissances nécessaires pour remplir les différentes professions afin que chacun travaille à son bonheur et à celui des autres ».

En vrai disciple de Locke et de Condillac, La Chalotais veut réformer les méthodes et remonter à la nature « qui est le meilleur des maîtres ». L'enseignement doit commencer par l'observation des objets sensibles pour s'élever ensuite aux vérités intellectuelles.

« Je ne veux rien apprendre à l'enfant que des faits dont les yeux déposent, à sept ans comme à trente. »

Toute méthode qui commence par des idées abstraites n'est pas faite pour les enfants.

Que les enfants voient beaucoup d'objets, qu'on les varie, qu'on les montre sous plusieurs faces et à diverses reprises : « on ne peut trop remplir leur mémoire et leur imagination de faits et d'idées utiles, dont ils peuvent faire usage dans le cours de leur vie ».

Plus d'études rebutantes, de discipline étroite, d'enseignement stérile et sec dont l'effet le plus ordinaire est de faire haïr l'étude pour le présent et pour l'avenir, mais des leçons courtes et variées, de la gaieté, de l'animation si naturelle à cet âge.

Le programme qu'il propose de parcourir embrasse un cycle d'études qui va de six à dix-sept ans et se divise en deux périodes ayant chacune un plan déterminé.

La première période, de six à dix ans, est celle de la culture des sens et de la mémoire. Dès que l'élève sait « lire, écrire et dessiner », il peut aborder l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle, les récréations physiques et mathématiques. L'éducation négative, à la Rousseau, qui entend laisser faire la nature et ne pas se préoccuper du travail des siècles, est une erreur.

« Si l'on n'enseigne pas le bien à l'homme, il se préoccupera nécessairement du mal. L'esprit et le cœur ne peuvent rester vides. Sous prétexte de procurer aux enfants une expérience qui leur soit propre, on les prive des secours de l'expérience d'autrui. »

L'histoire, que Rousseau dédaigne, est utile. Elle forme le jugement si l'on fait apprécier et estimer le bien, blâmer et détester le vice. Cet enseignement est possible ; il est à la portée des jeunes intelligences. L'enfant qui aime les contes et les récits, ceux de Perrault entre autres, peut comprendre aussi l'histoire de Romulus ou de Clovis. On choisira parmi les faits, non les faits militaires seuls, « mais la vie des héros, savants, femmes et enfants célèbres ». Les derniers siècles, qui nous touchent de plus près, ne doivent pas être sacrifiés aux siècles reculés.

La géographie marche de front avec l'histoire. Pour la rendre intéressante, il veut qu'on y introduise des détails sur la géographie descriptive, historique, commerciale et anecdotique et qu'on fasse voyager l'élève agréablement dans les diverses contrées. L'histoire naturelle revêt une grande importance à ses yeux. L'étude en est utile, agréable et facile, si l'on se borne à ce qui peut être enseigné par les yeux. « Le principal est de montrer d'abord les différents objets tels qu'ils paraissent aux yeux : la figure, avec une description précise et exacte, suffit. » Voir et revoir souvent, telle est

la condition du succès dans cet enseignement. Mais le champ est vaste ; il faut le limiter. L'utilité et l'intérêt guideront le maître dans le choix des matières. Il s'agit de s'attacher aux objets qui ont le plus de rapports avec nous.

« On donnera la préférence aux animaux domestiques sur les sauvages, aux animaux du pays sur les étrangers. Dans les plantes, on préférera celles qui servent pour les aliments et pour les remèdes. »

Chaque fois qu'on le pourra, il faudra montrer les objets eux-mêmes, pour que l'image soit plus nette et plus vive, et les présenter avec ordre, les connaissances étant plus facilement acquises et mieux conservées.

Par récréations physiques et mathématiques, La Chalotais entend l'observation des faits les plus simples et les plus frappants de la nature : globes, cartes, sphères, thermomètres, baromètres, leviers, poulies, etc. Il veut aussi placer les mathématiques et, en particulier, la géométrie au nombre des branches qui doivent être enseignées à l'enfant dès son jeune âge. Certains pédagogues l'en ont blâmé, bien à tort, selon nous, car on ne peut que l'approuver quand il dit que « la géométrie ne présente rien que de sensible et de palpable ». Et il a raison quand il prétend qu'il est plus facile de concevoir « les idées claires des corps, de la ligne, des angles, qui frappent les yeux, que les idées abstraites du verbe, des déclinaisons et des conjugaisons, d'un accusatif, d'un ablatif, d'un subjonctif, d'un infinitif, d'un « que retranché ». Au reste, le temps et l'expérience ont donné raison à La Chalotais, car les premiers éléments de la géométrie, de la forme figurent aujourd'hui au programme des écoles enfantines et des premières années de l'école primaire.

La période de dix à dix-sept ans est consacrée à l'instruction secondaire classique. Il introduit dans le programme traditionnel de cet enseignement deux langues vivantes « sans lesquelles il n'y a pas d'érudition complète : l'anglais pour la la science, l'allemand pour la guerre ». Pour la composition

française, il recommande d'abandonner les sujets « en l'air » et les amplifications de quelques lignes d'un auteur où « l'élève travaille dans le vide et s'accoutume à parler sans idées ». Il veut les remplacer par des faits bien connus, tirés de la vie des jeunes gens, de leurs occupations journalières, de leurs expériences.

Quand nous aurons insisté sur l'importance que La Chalotais accorde au livre, nous aurons relevé ce qu'il y a de plus caractéristique dans l'*Essai d'éducation nationale.* Préparer les maitres est une tâche difficile. En attendant qu'on les ait formés, La Chalotais compte sur les manuels, les livres élémentaires publiés par l'Etat et mis au concours par les Académies. « Tous les maîtres sont bons pourvu qu'ils aient de la religion, des mœurs et qu'ils sachent bien lire ; ils se formeront eux-mêmes en formant les enfants. » Quelle exagération et comment admettre que le livre peut suppléer aux maîtres, tenir lieu de leur travail et de leur mérite personnel ! Le meilleur manuel aux mains d'un maître incapable perd toute sa valeur. Pour former un homme il faut un homme et non un manuel, qui ne peut être qu'un instrument, un aide et un guide.

Malgré les nombreux défauts qui la déparent, l'œuvre de La Chalotais, dégagée de ses exagérations et de ses paradoxes, n'en est pas moins remarquable. Elle a été justement caractérisée par O. Gréard : « La Chalotais appartient à l'école de Rousseau ; mais, sur plus d'un point, il s'écarte des voies tracées par le maître. Il échappe aux entraînements du paradoxe. Il a relativement l'esprit de mesure. C'est un classique sans préjugés, un novateur sans témérité ».

Dès 1762, la France se trouve en pleine révolution scolaire, avec **Rolland** d'un côté et **Turgot** de l'autre.

Le premier, président du Parlement de Paris, esquisse dans son *Compte rendu* tout un plan d'éducation. Esprit pratique, doué d'un grand talent d'administration, il veut réaliser les idées de La Chalotais. Il se prononce avec véhémence pour

l'instruction mise à la portée de tous : « Chacun doit être à portée de recevoir l'éducation qui lui est propre » ; pour la création d'une école normale supérieure, d'un séminaire pédagogique où l'on formerait des professeurs pour tous les collèges de France. Il demande, longtemps avant Herbart à Königsberg, que la pédagogie soit enseignée à ces futurs maîtres dans un cours particulier et suivi. Il crée un conseil ayant la haute autorité sur tout ce qui concerne les collèges et des inspecteurs chargés de visiter les classes. Il veut centraliser l'enseignement à Paris. Les universités de la province sont reliées les unes aux autres et dépendent de celles de Paris.

Turgot, enfin, dans ses *Mémoires* expose des idées à peu près semblables et demande la création d'un conseil de l'instruction publique. Il réclame du roi, « dont le royaume est de ce monde », une instruction qui fasse connaître à tous les sujets les obligations qu'ils ont envers la société et le pouvoir qui les protège. Il fait de « l'étude des devoirs des citoyens le fondement de toutes les autres études. Il y a des méthodes et des établissements pour former des géomètres, des physiciens, des peintres. Il n'y en a pas pour former des citoyens ».

C'est le début de l'enseignement civique et national, qui, sous le nom d'instruction civique, devait prendre plus tard une si grande extension dans nos pays démocratiques.

2. Les philosophes : Condillac, Diderot et Helvétius.

L'abbé **Condillac** (1715-1780), chargé de l'éducation de l'infant don Ferdinand, duc de Parme, écrivit à l'usage de son élève un ouvrage considérable, le *Cours d'études*, qui ne compte pas moins de treize volumes. Ce subtil et délicat psychologue

a été jugé assez sévèrement par les pédagogues français, qui lui reprochent d'avoir abusé de la philosophie et exagéré le rôle de la psychologie dans l'éducation. Et pourtant force nous est de reconnaître que beaucoup d'idées du précepteur du petit-fils de Louis XV ont fait leur chemin et ont acquis droit de cité, en particulier en Allemagne, chez les représentants de l'école empiriste ou expérimentale.



Fig. 75. — L'abbé Condillac.

Pour Condillac, la pédagogie n'existe pas si elle ne découle pas des lois de la psychologie. Le premier devoir du pédagogue est d'obéir à un plan systématique. Non content d'en imposer l'étude au professeur, il veut faire connaître à l'élève « les facultés de son âme et le besoin de s'en servir ». Il entend initier son élève au jeu et au mécanisme des facultés. Vouloir encourager le travail intellectuel en initiant l'enfant à ce qui se passe en lui, assurer l'acquisition de nouvelles connaissances en indiquant comment les premières ont été acquises, voilà, sans doute, une singulière utopie.

En revanche, nous ne partageons pas les idées des critiques de Condillac qui n'admettent pas que *la méthode suit l'ordre historique des découvertes*. Pour apprendre les sciences et les arts, Condillac exige que l'enfant repasse précisément par la route que les premiers hommes ont suivie pour les créer. « La méthode que j'ai suivie pour l'éducation d'un prince paraîtra nouvelle, quoique dans le fond elle soit aussi ancienne que les premières connaissances humaines. Il est vrai qu'elle ne ressemble pas à la manière dont on enseigne ; mais elle est la manière même dont les hommes se sont conduits pour créer les arts et les sciences. » Pour passer, en effet, de la barbarie à la civilisation, l'homme, placé en face de la nature, s'est élevé des faits, des expériences, aux idées et aux lois. Procédons

de même avec l'enfant et refaisons avec lui le chemin que les peuples ont suivi pour s'éclairer. Cette marche est rationnelle. C'est celle que l'humanité a suivie dans son développement. Chaque enfant doit passer par les phases qu'elle a traversées afin de comprendre comment les choses et les besoins ont peu à peu conduit aux connaissances, aux usages, aux opinions, aux arts, en un mot à la civilisation ; comment, de l'examen des cas particuliers, l'homme s'est élevé aux généralisations, aux lois, aux règles, aux principes. Qui ne reconnaît le principe des *étapes historiques* de la pédagogie herbartienne, principe appliqué dès lors dans beaucoup d'écoles et qui est aujourd'hui à la base de nombreux plans d'études?

Ce principe est juste, en effet ; il n'est mauvais que si l'on en abuse et si l'on condamne l'enfant à refaire pas à pas ce que les peuples ont fait, si on l'astreint à suivre, pour toutes les branches, rigoureusement, cette marche réelle de l'humanité à travers les âges.

Le développement de l'individu devant se modeler exactement sur celui de l'humanité, Condillac a esquissé une théorie générale du progrès. Il distingue trois étapes dans la marche progressive des peuples : celle des arts industriels nécessaires aux besoins de la vie, celle des beaux-arts, enfin celle des sciences et de la philosophie. L'éducation doit se conformer à cette loi des trois états du genre humain.

Et qui est-ce qui aujourd'hui ne serait pas d'accord avec Condillac quand, parlant des sciences, il déclare ne pas vouloir les enseigner par la forme expositive, mais « faire semblant de les ignorer et conduire l'élève d'observation en observation comme s'ils faisaient ensemble les découvertes ». L'analyse est recommandée par lui, comme « la meilleure méthode pour soi-même quand on veut acquérir des connaissances, la meilleure aussi pour la transmettre aux autres ». C'est en décomposant l'esprit humain, c'est-à-dire en observant les opérations de l'entendement, les habitudes de l'âme et la génération des idées qu'il trouva que « l'analyse est naturelle et appropriée à

l'enfant ». Elle éclaire la route « du connu à ce que l'élève ne sait pas encore ».

Condillac avait également une idée très haute et très nette de l'instruction. Elle n'a pas pour but de tout vouloir communiquer à l'enfant et d'approfondir toutes choses. « Bornez-vous à l'entrée ; assurez ses premiers pas, mais apprenez-lui surtout à penser, c'est-à-dire à lier ses idées. Il aura ainsi acquis une vraie discipline d'esprit et « possédant de bons éléments sur les choses qu'il est de son état de savoir », il pourra poursuivre ses recherches et se perfectionner. Il ne sert de rien de tout apprendre, quand penser juste suffit. « Quand on sait penser, on sait raisonner, et il ne reste plus, pour bien parler et pour bien écrire, qu'à parler comme on pense, qu'à écrire comme on parle ». Penser, raisonner, parler, écrire, voilà les quatre moments principaux de l'activité intellectuelle. Pour les développer chez son élève, il écrit quatre traités différents : l'*Art de penser,* l'*Art de raisonner* ou la logique, l'*Art de parler* ou la grammaire et l'*Art d'écrire* ou la rhétorique.

Faire ici l'analyse de ces quatre ouvrages, qui renferment d'excellentes parties, nous entraînerait trop loin.

Marquons-en à tout le moins les points essentiels. Condillac assigne à la grammaire sa véritable place quand il dit : « l'étude de la grammaire serait plus fatigante qu'utile si elle arrivait trop tôt ». Avant de l'étudier, l'élève doit lire les auteurs français, les poètes et, de préférence, les poètes dramatiques, Racine entre autres, dont il recommence la lecture jusqu'à douze fois. La connaissance réelle de la langue dans ses monuments précède l'étude abstraite des lois qui la dominent. Dans l'étude de la grammaire, Condillac s'inspire visiblement de Lancelot et de Port-Royal : « Messieurs de Port-Royal, dit-il, ont les premiers porté la lumière dans les livres élémentaires ».

La réflexion personnelle, le jugement le préoccupent sans cesse. L'enfant qui sait peu sait assez, si l'on a développé en

lui la réflexion. « L'éducation par la mémoire, dit-il, peut faire des prodiges, mais ces prodiges ne durent que le temps de l'enfance..., celui qui n'a pas appris à réfléchir n'est pas instruit, ou il l'est mal, ce qui est pire encore. Les vraies connaissances sont dans la réflexion, qui les acquiert, bien plus que dans la mémoire, qui s'en charge ; on sait mieux les choses qu'on peut retrouver que celles dont on peut se ressouvenir... »

Et comment ne pas l'approuver quand il place au-dessus de l'éducation par l'école, l'étude personnelle, l'éducation de soi-même, le *self government* des Anglais ? En se séparant du prince, son élève, il lui dit : « C'est à vous, Monseigneur, à vous instruire désormais tout seul... vous vous imaginez peut-être avoir fini, mais c'est moi qui ai fini, et vous, vous avez à recommencer ». S'adressant à son fils, d'Aguesseau exprime la même pensée, qu'il n'est jamais inutile de rappeler aux jeunes gens et, en particulier, aux jeunes instituteurs : « Mon fils, vos classes sont terminées, vos études commencent ».

Nous en avons dit assez pour montrer que Condillac, ne s'est pas seulement « donné les airs, — comme on le prétend trop souvent en France, — de fonder l'éducation sur l'expérience et la nature enfantine », mais que, sur bien des points de la méthode, il a vu juste, puisque le temps lui a donné raison.

Helvétius (1715-1771). C'est dans l'*Esprit,* ouvrage qui suscita une vive opposition et dans le traité *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation,* qu'Helvétius expose ses idées sur l'éducation.

Disciple de Locke et de l'école empiriste, Helvétius affirme que « l'esprit n'est que l'assemblage de nos idées, que nos idées nous viennent des sens ». L'âme de l'enfant est, à la naissance, une « table rase » ; elle ne possède aucune faculté active ; elle peut tout recevoir et recevoir également. Supprimant les facultés, il ramène la sensibilité, la mémoire, l'imagination, la raison à des modes différents de l'attention ; de

la puissance de celle-ci découle la force de celles-là. L'esprit n'existe qu'au moment où la première sensation a été ressentie. La conclusion de cette théorie, c'est l'égalité intellectuelle de tous les hommes. L'hérédité, qui transmet les aptitudes, n'existe pas pour lui. A ses yeux, l'éducation est toute puissante ; elle est la seule cause de la différence des esprits. Elle peut *tout;* elle peut même produire les génies. L'esprit de l'enfant est une capacité vide, sans inclinations ni prédispositions. Le rôle du maître se borne à assurer les connaissances, car les impressions sensibles sont les seuls éléments de l'intelligence. L'éducation n'est plus ainsi une œuvre de développement. Elle se borne aux acquisitions des cinq sens, qui sont « le tout de l'homme ».

Le paradoxal Helvétius est plus dans le vrai quand il fait ressortir les avantages de l'éducation publique sur l'éducation privée. L'instruction doit être sécularisée et confiée à l'autorité civile. Il critique Rousseau sur le dogme de la bonté native et affirme que l'homme n'est ni bon ni mauvais ; il acquiert les vertus et les vices comme l'esprit et les talents.

On ne peut que louer l'esprit qui préside à l'élaboration de son programme : « Former des corps plus robustes, plus sains et des esprits plus éclairés afin qu'ils soient plus aptes aux emplois auxquels peut les appeler l'intérêt national ». Il demande déjà l'étude de la morale, « partie si négligée qu'on ne doit pas s'étonner qu'il y ait si peu d'hommes vertueux, si peu instruits de leurs devoirs envers la société ».

La vaste et admirable entreprise de l'*Encyclopédie,* qui résume toute la philosophie du XVIIIme siècle, n'a guère touché aux questions d'éducation, si ce n'est par le maigre et banal article *Education* dû à la plume du grammairien et latiniste Dumarsais ; Diderot, pourtant, initiateur et principal ouvrier de l'*Encyclopédie,* a écrit deux traités qui appartiennent à l'histoire de la pédagogie, c'est la *Réfutation suivie du livre d'Helvétius sur l'homme* et le *Plan d'Université en Russie.* C'est en Russie, en effet, à la demande de Catherine II,

dont il fut en quelque sorte le conseiller intime en matière d'éducation et comme un ministre de l'Instruction publique *in partibus*, qu'il écrivit son plan d'organisation pour l'enseignement.

Dans sa *Réfutation* des idées d'Helvétius, il s'élève contre le principe trop absolu de son contemporain, savoir que l'homme est un produit de l'éducation. Il réfute les préjugés de l'école sensualiste, revendique avec énergie les droits de l'innéité ou de l'hérédité, fixe les limites de l'œuvre de l'éducation entravée par une série de collaborateurs occultes et reproche à Helvétius, qui attribue à l'éducation une puissance souveraine, d'avoir trop négligé de déterminer les moyens par lesquels elle exerce son action.

Sur d'autres points, il se rapproche d'Helvétius, par exemple, quand il insiste sur la nécessité de l'instruction : « depuis le premier ministre jusqu'au dernier paysan, il est bon que chacun sache lire, écrire et compter ». Il propose que tous les peuples suivent l'exemple de l'Allemagne où l'instruction primaire est fortement organisée. « Instruire, c'est civiliser. » Pour que l'instruction porte les fruits espérés, Diderot demande que l'instruction primaire soit obligatoire et donnée uniquement par l'Etat. Partout et pour tous, il demande des « écoles de lecture, d'écriture, d'arithmétique et de religion, dont la fréquentation soit obligatoire, gratuite et assurée par la nourriture libéralement accordée aux élèves ».

Il fait une vive critique des collèges français de son temps et réclame un enseignement secondaire basé sur les sciences. « Pendant six à sept ans, on étudie sans les apprendre deux langues mortes qui ne sont utiles qu'à un très petit nombre de citoyens, où sous le nom de rhétorique l'on enseigne l'art de parler avant l'art de penser... où en logique on délaye en cent pages obscures, ce qu'on pourrait exposer clairement en quatre... où l'histoire naturelle, la chimie, l'astronomie et la géographie sont complètement omises. » Diderot assigne aux sciences le premier rang, parce que « tout le monde a besoin

de mathématiques et que la sphère de la nature est la base de nos véritables connaissances ». Les lettres ne viennent qu'après et même il les reléguerait volontiers au dernier rang.

On a beaucoup critiqué en France l'idée de Diderot, qui conseillait d'étudier l'histoire en suivant l'ordre désigné depuis sous le nom de *régressif*, c'est-à-dire en commençant par les événements contemporains et en remontant le cours des âges jusqu'à l'antiquité. Reconnaissons pourtant que cette marche est moins bizarre qu'il ne paraît au premier abord. Elle a été suivie dans quelques gymnases allemands, où l'on cherche à greffer l'histoire sur les événements connus ou en partie connus, sur le champ d'expérience des élèves.

3. Les pédagogues révolutionnaires.

La Révolution devait aborder à son tour le problème de l'éducation. Les orateurs de l'Assemblée nationale, comme ceux de la Convention, cherchent à organiser un système scolaire conforme à leurs principes. Ils sentent qu'il y a dans le peuple une aspiration universelle à l'instruction et ils déplorent de voir les enfants croupir dans l'ignorance, et les écoles végéter dans le plus piteux état. A vrai dire, à part les écoles de la Salle, l'enseignement populaire n'existait pas avant 1789. La Révolution tend à changer tout cela. Elle porte en elle le principe nouveau de la liberté, qui devait révolutionner l'ancienne pédagogie fondée sur le principe d'autorité et d'obéissance. Elle appelle l'homme à vouloir et à commander, elle lui confie le soin de se gouverner lui-même et doit le préparer à faire un juste emploi de l'autorité qui lui est désormais remise. Le renouvellement complet de l'ins-

truction publique s'impose ainsi aux hommes de la Révolution. Tous les hommes sont maintenant des citoyens ayant les mêmes droits. Pour leur permettre de les exercer, il faut les éclairer et les instruire, car la liberté sans les lumières est dangereuse pour un pays. Aspirant à transformer les esprits, la Révolution devait donc transformer les écoles qui les préparaient.

Mirabeau (1749-1791). Le grand orateur de la Révolution avait écrit dans un journal de la province : « L'éducation des collèges ne répond ni aux besoins de l'humanité ni aux vœux de la patrie ». Il se devait de proposer les premières réformes, ébauche imparfaite de l'œuvre pédagogique de la Révolution, transition modérée entre l'ancien et le nouveau régime. Mirabeau a consigné ses idées sur l'organisation des écoles dans quatre discours éloquents.

Nul mieux que lui n'a fait ressortir les avantages et la nécessité de l'instruction pour tous.

« Ceux qui veulent que le paysan ne sache ni lire ni écrire se sont fait, sans doute, un patrimoine de son ignorance, et leurs motifs ne sont pas difficiles à apprécier. Mais ils ne savent pas que, lorsqu'on fait de l'homme une bête fauve, l'on s'expose à le voir à chaque instant transformé en bête féroce. Sans lumières, point de morale... Croyez qu'en dissipant une seule erreur, en propageant une seule idée saine, vous aurez fait quelque chose pour le bonheur du genre humain, et, qui que vous soyez, c'est par là seulement que vous pourrez assurer le vôtre. »

On s'étonne de voir Mirabeau, qui veut la fin, ne pas vouloir les moyens. Il s'élève contre l'obligation et contre la gratuité de l'enseignement et, généreux esprit, il rêve d'une complète liberté d'enseignement.

La Constituante n'a pas laissé une loi d'enseignement. Elle a simplement décrété avant de se séparer « qu'il serait créé et organisé une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indis-

pensables pour tous les hommes ». En revanche, elle a entendu, en septembre 1791, un célèbre *Rapport* sur l'instruction publique, fait par l'ex-évêque d'Autun, **de Talleyrand-Périgord** (1758-1838). Le projet du révolutionnaire Talleyrand ne comptait pas moins de deux cent huit articles réduits plus tard à trente-cinq ; mais, même abrégé et raccourci, la Constituante ne crut pas utile de le discuter et le transmit à l'Assemblée législative. Ce plan d'instruction publique comprenait des écoles primaires gratuites, ouvertes dans chaque commune, des écoles de district ou secondaires relevant de l'administration du département et des écoles spéciales préparant aux diverses vocations. Au sommet était placé un Institut national, destiné au perfectionnement des sciences, des lettres et des arts. Enfin, sous le nom de Commission générale de l'instruction publique, une véritable administration centrale était organisée.

Il faut savoir gré à de Talleyrand d'avoir divisé l'instruction publique en trois degrés dont il définit le but comme suit :

« Il doit exister pour tous les hommes une première instruction commune à tous.

» Il doit exister pour un grand nombre une instruction qui tende à donner un plus grand développement aux facultés et éclairer chaque élève sur sa destination particulière.

» Il doit exister pour un certain nombre une instruction spéciale et approfondie, nécessaire à divers états dont la société doit retirer de grands avantages.

» Ainsi l'instruction est due à tous. Il n'y a pas de privilège d'enseignement. De plus cette instruction s'étend à toutes choses. Tout ce qui peut être enseigné doit être enseigné : Dans une société bien organisée, quoique personne ne puisse parvenir à tout savoir, il faut néanmoins qu'il soit possible de tout apprendre. »

Le programme de l'enseignement primaire comporte les principes de la langue nationale, les éléments du calcul et du toisé, les principes de la religion et de la morale, les principes

de la Constitution « car on ne peut trop tôt faire connaître et trop tôt apprécier cette constitution sous laquelle on doit vivre, et que bientôt on doit jurer de défendre au péril de sa vie ». La *Déclaration des Droits de l'Homme* devient ainsi le véritable catéchisme de l'enfance. Le programme de Talleyrand comprend aussi le développement des facultés physiques. En effet, Talleyrand remet en honneur les exercices du corps : « C'est une étrange bizarrerie de la plupart des éducations modernes de ne destiner au corps que des délassements. Il importe sous tous les points de vue d'en faire un objet capital de l'instruction ».

Il convient enfin de relever un passage de ce projet où Talleyrand parlant de la méthode, la définit en ces termes : « Il importe d'intéresser la curiosité des enfants et leur ardente émulation en les faisant comme assister à la création des diverses connaissances dont on veut les enrichir et en les aidant à partager sur chacune d'elles la gloire même des inventeurs, car ce qui est du domaine de la raison universelle ne doit pas être uniquement offert à la mémoire, c'est à la raison de chaque individu de s'en emparer : il est mille fois prouvé qu'on ne sait réellement, qu'on ne voit clairement que ce qu'on découvre, ce qu'on invente en quelque sorte soi-même. Hors de là l'idée qui nous arrive peut être en nous, mais elle n'est pas à nous ; c'est une plante étrangère qui ne peut jamais prendre racine ».

Voilà une conception de la méthode que, certes, ne renieraient pas les maîtres de la pédagogie actuelle.

Condorcet (1743-1794) a attaché son nom à un projet complet, qu'il déposa à l'Assemblée législative les 20 et 21 avril 1792.

Le *Rapport* de Condorcet est le plus remarquable des travaux pédagogiques de la Révolution. Il n'est presque aucune de nos institutions scolaires actuelles, qu'il s'agisse d'écoles primaires, d'écoles primaires supérieures, d'enseignement secondaire, d'universités ou d'œuvres circumscolaires ou postscolaires, qui n'ait été prévue et réclamée par Condorcet.

Il a été plus que l'organisateur de l'instruction publique. On a dit que sa vraie gloire, c'est d'avoir été le grand théoricien de l'éducation démocratique. Il en a, en effet, déterminé les principes et les fins avec une netteté de vues admirable. Sur toutes les graves questions qu'elle comporte, nécessité de l'instruction, l'instruction envisagée comme un instrument de moralisation et de progrès, liberté d'enseignement, droit de l'Etat sur l'enseignement, gratuité de l'instruction, nécessité de continuer l'instruction après la sortie de l'école par des cours d'adultes et par des cours professionnels et techniques, Condorcet a vu juste et a été le promoteur d'une série de mesures qui ont été prises plus tard pour asseoir l'école populaire sur des bases solides.


Fig. 76. — Condorcet.

Condorcet distingue cinq degrés d'instruction : L'enseignement élémentaire se donne dans les écoles primaires proprement dites; il est commun à tous les enfants, sans aucune distinction de rang ni de fortune. Tout village comptant quatre cents habitants devrait posséder une école et un maître. « Dans les villes ou dans les villages d'une population nombreuse, on aurait plusieurs maîtres, dont le nombre se réglerait sur celui des élèves. On ne pourrait passer deux cents enfants pour chaque maître. » Deux cents élèves pour un maître ! Comme on voit bien que Condorcet n'est pas un professionnel de l'enseignement ! Le but de l'enseignement primaire est de distribuer à chaque citoyen les connaissances nécessaires à l'exercice des droits communs et à la jouissance paisible de l'indépendance. La durée des études sera de quatre ans. « On y enseignera à lire, à écrire, ce qui suppose nécessairement quelques notions grammaticales ; on y joindra les règles de l'arithmétique, des méthodes simples de mesurer exactement

un terrain, de toiser un édifice, une description élémentaire des productions du pays, des procédés de l'agriculture et des arts (entendons des arts mécaniques), le développement des premières idées morales et des règles de conduite qui en dérivent ; enfin, ceux des principes de l'ordre social qu'on peut mettre à la portée de l'enfance. »

Le deuxième degré d'instruction correspond à peu près à l'école primaire supérieure d'aujourd'hui. Il est constitué par ce que Condorcet appelle « l'école secondaire ». Chaque district et, de plus, chaque ville de quatre mille habitants aura une de ces écoles secondaires. Il importe de multiplier ces écoles le plus possible, de manière à les mettre à la portée de ceux qui ne se trouvent pas assez riches pour déplacer leurs enfants. L'enseignement y comprend un cycle d'études de trois ans avec un programme déjà fort bien conçu par l'auteur du *Rapport*.

Ceux des élèves du deuxième degré qui sont capables de poursuivre leurs études entrent dans les établissements du troisième degré appelés « Instituts ». Ce sont des collèges d'enseignement secondaire. Ils sont au nombre de cent dix, soit un dans les quatre-vingt-trois départements et vingt-sept répartis dans les villes les plus importantes. Par l'organisation des études, comme par les programmes, les Instituts se rapprochent des lycées actuels.

Le quatrième degré d'instruction est donné dans les Lycées et correspond à notre enseignement supérieur. Condorcet est le promoteur des universités modernes en France. Il en a trouvé la formule complète et définitive, quand il dit : « Toutes les sciences y seront enseignées dans toute leur étendue. C'est là que se forment les savants, ceux qui font de la culture de leur esprit, du perfectionnement de leurs propres facultés une des occupations de leur vie ; ceux qui se destinent à des professions où l'on ne peut obtenir de grands succès que par une étude approfondie d'une ou plusieurs sciences. C'est là aussi que doivent se former les professeurs. C'est au moyen de ces

établissements que chaque génération peut transmettre à la génération suivante ce qu'elle a reçu de celle qui l'a précédée et ce qu'elle a pu y ajouter. »

Enfin le cinquième degré d'instruction est constitué par une « Société nationale des sciences et des arts », superbe couronnement du vaste édifice rêvé par Condorcet. Cette Société poursuit un triple but : « Elle doit surveiller et diriger les établissements d'instruction, s'occuper du perfectionnement des sciences et des arts, enfin recueillir, encourager, appliquer et répandre les découvertes utiles ».

Tel est ce plan harmonieux aux vastes proportions, au dessin juste et ferme et dont on ne peut qu'admirer la hardiesse et l'inspiration si profondément humaine et démocratique. Le projet de Condorcet resta la base de toutes les études de l'Assemblée nationale et de la Convention.

A l'encontre de Mirabeau et de Talleyrand, Condorcet se pose en ardent défenseur des droits de la femme. Il réclame pour elle l'égalité et même, ce qui est une erreur, l'identité de l'instruction et de l'éducation, oubliant ainsi que la destination particulière de la femme réclame aussi une instruction particulière.

Sans doute, il y aurait bien quelques erreurs et exagérations à relever dans son plan d'organisation ; l'idée, par exemple, de faire du corps enseignant une sorte d'Etat dans l'Etat, se gouvernant et s'administrant lui-même. Il est, en outre, étrange de voir que Condorcet, qui proclame si haut les bienfaits de l'instruction universelle, n'impose pas l'obligation scolaire, qui est le seul moyen de l'obtenir. Il ne songe pas davantage à la formation d'un personnel enseignant capable et il ne s'arrête nullement à l'importante question des écoles normales, qui devait préoccuper si fort quelques hommes de la Convention.

Nous l'admirons en revanche sans réserve quand il se déclare l'adversaire absolu des récompenses matérielles et des prix : « Ces couronnes de nos collèges, sous lesquelles

un écolier se croit déjà un grand homme, ne font naître qu'une vanité puérile dont une sage instruction devrait chercher à nous préserver, si malheureusement le germe en était dans la nature et non dans nos maladroites institutions. L'habitude de vouloir être le premier est un ridicule ou un malheur pour celui à qui on l'a fait contracter et une véritable calamité pour ceux que le sort condamne à vivre auprès de lui ».

Et dire que, malgré ces vibrants appels, renouvelés un siècle plus tard par Marion, la voix du pédagogue révolutionnaire n'a pas encore été entendue partout en France !

Le projet de Condorcet, pas plus que celui de Talleyrand, ne devait être voté. La *Convention*, elle, alla jusqu'au vote des projets de décret sur l'instruction publique, mais, jouet des événements politiques, elle n'eut pas les loisirs de les mettre à exécution.

Bornons-nous à noter les points essentiels de tous ces projets et contre-projets.

Chénier propose d'appeler « instituteurs » ceux qui auparavant comme « maîtres d'école » ne recueillaient que ridicule et mépris. **Lanthénas**, reprenant comme point de départ le projet de Condorcet, s'occupe de l'organisation des écoles primaires et conseille de recourir au mode d'enseignement mutuel : « Les instituteurs et les institutrices se feront aider par les élèves dont l'intelligence aura fait les progrès les plus rapides, et ils pourront ainsi *très facilement*, dans les mêmes séances, donner à quatre classes d'élèves tous les soins nécessaires à leurs progrès. En même temps les efforts que feront les plus habiles pour enseigner ce qu'ils savent à leurs camarades, les instruiront eux-mêmes beaucoup mieux que les leçons de leurs maîtres ». Il fixe le traitement minimum de l'instituteur à six cents livres. **Romme** déclare que l'instruction publique n'est « ni une dette, ni un bienfait, mais un besoin » et remet la nomination de l'instituteur aux pères de famille qui devraient choisir « entre les plus capables, les plus patriotes

et les plus dévoués ». **Arbogast** étudie les moyens propres à la création de *manuels élémentaires* conformes aux idées nouvelles, et il écrit : « Les enfants raisonnent aussi bien, quelquefois mieux que les hommes, mais sur des choses à leur portée, et ces choses sont celles qui tiennent à des idées sensibles. Commençons de bonne heure à faire raisonner les enfants ; que par une pente douce on marche des idées sensibles aux idées abstraites ». **Lakanal,** lui, est une des plus belles figures de la Révolution française. C'est de lui que Marat, à qui on le dénonçait, disait : « Il travaille trop pour avoir le temps de conspirer ». Paul Bert qualifie de « premier des pédagogues de la Révolution » cet homme qui « méprise la violence du langage et hait celle des actes ». En collaboration avec **Sieyès** et **Daunou,** il présenta un projet qui ne fut pas adopté. On lui préféra le projet violent de **Lepelletier Saint-Fargeau,** qui s'inspirait des idées de Lycurge et de Platon et prônait des mesures vexatoires et tyranniques, comme l'internat obligatoire, l'enfant étant, selon lui, la propriété de la République. **Saint-Just,** dans ses *Institutions républicaines,* défendit les idées de Lepelletier. **Bouquier,** dont le projet fut appliqué jusqu'au moment où il fut remplacé par la loi Lakanal, déclarait l'enseignement libre, mais soumettait à certaines formalités l'ouverture des écoles.

De tous ces projets, celui de Lakanal est le plus digne d'intérêt. Pédagogue avisé, Lakanal fixe le programme de l'enseignement et montre la méthode à suivre.



Fig. 77. — Lakanal.

Disciple de Condillac, il recommande la méthode qui consiste à frapper d'abord les yeux des élèves, à créer l'entendement par les sens, à faire éclore la morale de la sensibilité, comme l'entendement de la sensation. Il réclame des

livres élémentaires, montre comment doit être compris l'enseignement de la géographie locale et surtout — c'est là sans contredit son plus grand mérite — il demande la fondation de séminaires pédagogiques qu'il appelle *écoles normales*, (du latin *norma*, règle), ces institutions, dans la pensée de Lakanal, devant servir de type ou de règle pour toutes les autres. La recherche et la formation d'un personnel enseignant capable le préoccupent sans cesse. Il fixe le traitement des instituteurs à douze cents francs et celui des institutrices à mille. Il impose les travaux manuels et, là où c'est possible, la natation. Il propose l'ouverture d'écoles centrales, pour l'enseignement secondaire, avec celle d'une école normale supérieure chargée de former les professeurs de l'ordre secondaire.

L'œuvre des « politiques de l'éducation », comme on a appelé les pédagogues de la Révolution, est donc considérable. La Révolution française, éprise d'idéal, a eu un bel élan d'enthousiasme le jour où elle a mis l'éducation au nombre des premiers articles de son programme. Les orateurs de l'Assemblée nationale et de la Convention cherchent à organiser l'école ; mais tous leurs plans, fort beaux sur le papier, restent à l'état de projets. Il n'en faut pas moins être reconnaissant aux hommes de cette grande époque d'avoir proclamé et formulé dans toute leur netteté les principes de l'obligation, de la gratuité et de la laïcité de l'école publique, principes que la France ne devait appliquer qu'un siècle plus tard. On peut se demander ce qu'il serait advenu de ce pays si les révolutionnaires de la fin du XVIIIme siècle avaient eu le temps et la possibilité matérielle de mettre à l'épreuve les théories d'un Talleyrand, d'un Condorcet ou d'un Lakanal. Il eût probablement devancé toutes les nations de l'Europe, alors que, arrêté dans son essor, il n'a pu reprendre sa marche assurée en avant que sous le gouvernement de la troisième République.

CHAPITRE XXVII

Le mouvement pédagogique en France à partir de la Révolution.

1. La troisième République. Quelques noms et quelques œuvres.

Avec le XIXme siècle, l'éducation devient de plus en plus un problème social. Elle est désormais l'affaire de tout le monde et non seulement celle des classes privilégiées par la naissance ou la fortune. Le siècle écoulé, en effet, a su se conformer à l'esprit démocratique de la société nouvelle. Il a généralisé et systématisé l'instruction. Il est le siècle de l'obligation et de son corollaire, la gratuité de l'instruction publique. Mieux que tout autre, il a compris que l'Etat a intérêt à ce que chaque citoyen tire le plus grand parti possible des forces intellectuelles que lui a données la nature et augmente ainsi la somme de production du pays et, du même coup, la richesse nationale. Au début du siècle déjà, le 1er mai 1802, la France promulgua une loi sur l'instruction publique. C'est la

loi de Fourcroy, qui fut remaniée vingt-trois fois avant d'être soumise au Corps législatif.

Sur quelques points, la loi de 1802 préparait la création prochaine de Napoléon : les professeurs de collège étaient nommés par le premier Consul et les écoles primaires placées sous la surveillance des préfets.

En 1806, Napoléon résolut d'organiser l'instruction publique. C'était sa préoccupation constante : « Il n'y aura pas d'état politique fixe, tant qu'il n'y aura pas un corps enseignant avec des principes fixes ».

Fourcroy fut chargé de rédiger un projet. Il en proposa neuf, mais aucun ne satisfit l'empereur. Impatient, Napoléon créa l'*Université* par une loi en trois articles.

« Il sera formé un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique dans toute l'étendue de l'Empire. » Voilà qui est clair et net.

Il instituait ainsi une corporation enseignante, placée directement sous la dépendance de l'Etat, « parce qu'une corporation ne meurt pas », disait-il.

L'organisation de l'Université absorba presque tout le règne de Napoléon. Entre deux victoires, il travaillait à cette œuvre qui lui tenait à cœur. L'Université impériale comprenait, comme l'Université actuelle, des collèges, des lycées et des facultés. Elle devait avoir des privilèges et du prestige, « les pieds dans les bancs du Collège et la tête dans le Sénat ». Les écoles seront conduites militairement et soumises à une discipline sévère. L'Université a d'ailleurs le monopole de l'enseignement. Elle anéantit toute concurrence, écrase et absorbe tout. Napoléon entend rester le maître exclusif du gouvernement des esprits et des hommes. « Mon but principal en établissant un corps enseignant est d'avoir un moyen de diriger les opinions. » Il maintient les congrégations dans l'obéissance et déclare qu'il ne veut ni des Jésuites ni d'aucune corporation qui ait son souverain à Rome. « Je ne veux pas que les prêtres se mêlent de l'éducation publique. » L'empe-

reur, voilà ce que l'Université doit apprendre à respecter, voilà le mot qu'il faut graver en caractères indélébiles au fond des consciences. Sur ce point, le décret constitutif de l'Université est d'une netteté remarquable : « Toutes les écoles de l'Université prendront pour base de leur enseignement la fidélité à l'empereur, à la monarchie impériale et dépositaire du bonheur des peuples, à la dynastie napoléonienne conservatrice de l'unité de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions ».

Malgré la forte organisation de l'Université, qui partageait l'Empire en académies, régies chacune par un recteur et un conseil académique, l'instruction ne fit pas de grands progrès. Toutes les préoccupations, dans cette période agitée, étaient à la guerre. Au reste, il faut dire que l'instruction primaire est laissée volontairement dans un état misérable. Aucun poste du budget n'est affecté au service de l'enseignement populaire. Le grand Empereur pense et agit pour la collectivité. Son génie pourvoit à tout, et il lui importe peu d'avoir des soldats ignorants, pourvu qu'ils soient valeureux et soumis.

L'abdication de Fontainebleau et le retour des Bourbons marquent l'avènement d'une réaction violente. La Restauration n'a rien de plus pressé que de détruire l'œuvre à laquelle Napoléon avait donné l'empreinte de son puissant esprit. Les Jésuites sont rappelés et la désorganisation de l'Université commence. Le prêtre reprend ses droits sur l'éducation, et l'instruction primaire est de plus en plus négligée, témoin cette allocation de cinquante mille francs que la Restauration croit devoir accorder à titre d'encouragement aux écoles primaires de tout le territoire français ! Peu à peu on se ravise. Après avoir essayé de détruire l'édifice napoléonien, la Restauration comprend qu'elle en peut tirer parti et le plier à ses besoins ; mais, si l'on garde les formes du système impérial, on en perd l'esprit. Le clergé est tout-puissant dans l'Université, et, à la tête du ministère de l'instruction publique nouvellement créé, on place l'évêque de Frayssinous.

Cependant l'Université rencontra, dans le ministère de M. de Vatimesnil et dans la monarchie de Juillet, un appui constant et loyal. A la fin du régime de la Restauration toutefois, sur trente-sept mille communes de France, il n'y en avait pas dix mille qui eussent des maisons d'école et nous savons par l'enquête de P. Lorain (*Tableau de l'instruction primaire en France*) dans quel état lamentable se trouvaient les écoles au moment où le régime orléaniste succéda à la seconde Restauration. L'ignorance était générale, les instituteurs ne savaient pas même tous écrire. Mal payés, ils exerçaient tous les métiers. Cette enquête, faite sur les ordres de Guizot, dit entre autres : « L'instituteur était souvent regardé dans la commune sur le même pied qu'un mendiant et, entre le pâtre et lui, la préférence était pour le pâtre ». Aussi bien la situation de maître d'école n'était-elle recherchée que par de vieux soldats, des infirmes incapables de tout autre travail. « Depuis l'instituteur sans bras jusqu'à l'épileptique combien d'infirmités à parcourir ! »


Fig. 78. — Le ministre Guizot.

L'enseignement primaire, si souvent réclamé et décrété par les hommes de la Révolution, trouva enfin sa première organisation quelque peu complète par la loi du 28 juin 1833, due à **Guizot**, le clairvoyant ministre de l'Instruction publique sous le gouvernement de Louis-Philippe.

L'instruction primaire devait comprendre deux degrés : l'instruction primaire élémentaire et l'instruction primaire supérieure. Cette loi ordonnait à toutes les communes d'avoir au moins une école primaire de garçons. Les écoles de filles ne furent qu'encouragées ; mais, en 1836, une ordonnance royale leur donna une organisation régulière. Guizot a eu le

grand mérite d'avoir organisé l'école primaire supérieure. Il s'était aperçu qu'il y avait une profonde lacune dans l'organisation de l'enseignement public. Il y manquait « un enseignement intermédiaire » entre l'instruction primaire et celle des collèges, « approprié, disait Guizot, à des situations sociales sans lien nécessaire avec les études savantes, mais importantes par leur nombre, leur activité et leur influence sur la force et le repos de l'Etat ».

« L'instruction primaire supérieure, disait le législateur de 1833, comprend nécessairement, outre toutes les matières de l'enseignement primaire élémentaire, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie et surtout de l'histoire et de la géographie nationales. Selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables. »

Une école primaire supérieure devait être ouverte dans les chefs-lieux de département et dans toutes les communes de plus de six mille habitants. Cet enseignement fut d'abord organisé à part et en dehors de l'enseignement secondaire. Pour lui donner plus de prestige, Villemain le rattacha, en 1814, aux collèges de l'enseignement secondaire. On lui enlevait ainsi son indépendance et sa physionomie propre. Le dernier coup lui fut porté par la loi de 1850, qui ne le mentionnait même pas.

Mais l'œuvre de Guizot est plus complète encore. « Il ne faut pas qu'il y ait une seule commune sans une école primaire, écrivait-il, ni un seul département sans une école normale. »

La première école normale française fut fondée en 1810, à Strasbourg, par le comte de Marnésia, préfet du Bas-Rhin. En 1830, on comptait une douzaine d'établissements où l'on préparait des jeunes gens à la carrière d'instituteur. Après la révolution de 1848, ce nombre s'éleva à quarante-sept.

On le voit, la période de 1830 à 1848 fut « une période de création », suivant le mot de Duruy. Le philosophe Victor Cousin, qui avait visité les écoles d'Allemagne, de Hollande et de Suisse et publié deux ouvrages sur ses voyages, puis Villemain et de Salvandy sont à la tête du mouvement. On cherche des solutions ; on les trouve la plupart du temps : mais, de la théorie à la pratique, il y a un grand pas. La pratique est hésitante, autant que la théorie est hardie. Les moyens financiers font défaut. On imagine beaucoup ; on réalise peu.

La chute du régime orléaniste et l'avènement de la deuxième République n'apportèrent aucun changement à l'organisation scolaire. Dans son projet, Hippolyte Carnot, ministre de l'Instruction publique, veut s'apppuyer sur les instituteurs pour consolider la république. Il les qualifie de « magistrats populaires ». Il veut leur rendre accessibles tous les grades universitaires et désire qu'il y ait des instituteurs parmi les représentants du peuple. « Qu'une ambition généreuse s'allume en eux ; qu'ils oublient l'obscurité de leur condition ; elle était des plus humbles sous la monarchie ; elle devient, sous la république, des plus honorables et des plus respectées... Que les trente-six mille instituteurs primaires se lèvent à mon appel... Puisse ma voix les toucher jusque dans nos derniers villages ! Je les prie de contribuer pour leur part à fonder la république. »

Il ne vaut guère la peine de mentionner le projet de Barthélemy-Saint-Hilaire (1849), car la loi réactionnaire du 15 mars 1850 devait bientôt proclamer la liberté d'enseignement et accorder une grande latitude aux corporations enseignantes. Puis ce fut le second Empire qui, après le 2 décembre, traita l'enseignement primaire en ennemi et le livra aux congrégations religieuses. C'était la fin du régime scolaire de 1806. Trois hommes : de Montalembert, de Falloux et l'abbé Dupanloup entreprennent une violente campagne contre l'Université. La loi Falloux abolit les grades,

supprime les écoles normales et n'exige aucun titre des instituteurs, la lettre d'obédience remplaçant le brevet de capacité. Une ère de persécution commence : Guizot et Cousin sont mis à la retraite. Michelet, Quinet, Jules Simon sont chassés de leurs chaires. La chaire de philosophie de Cousin est même supprimée. Puis c'est le tour de l'enseignement secondaire et primaire. En quelques semaines, on révoque huit cents instituteurs.

L'Empire finit par s'alarmer et par comprendre qu'il avait abandonné trop de choses. Il essaya d'en ressaisir quelques-unes. La loi du 9 mars 1852 fut essentiellement destinée à remettre l'ordre dans l'administration scolaire. Mais la politique absorbait tout et les nombreuses réformes de M. de Fortoul furent compromises par des règlements d'une extrême minutie qui en organisaient l'application.


Fig. 79. — Victor Duruy.

Les louables et généreuses tentatives de **Victor Duruy** marquèrent l'heure de la réparation. Duruy fut nommé ministre de l'Instruction publique le 13 juin 1863. Aussitôt entré au ministère, il esquissait un plan général d'organisation scolaire dans une lettre adressée à l'empereur où nous relevons les passages suivants : « Dans un pays qui compte vingt-quatre millions de citoyens occupés par l'agriculture, douze millions livrés à l'industrie et au commerce, il faut un *enseignement secondaire français* qui ne fasse ni le mécanicien, ni le tisserand, ni l'ébéniste, mais qui développe l'esprit moral avant que la pratique exerce la main...

» Si par l'enseignement primaire étendu, honoré et par l'enseignement secondaire français largement établi (on dirait aujourd'hui école primaire supérieure), nous relevons le

niveau moral du peuple, relevons en même temps celui de la bourgeoisie par un enseignement secondaire classique et vigoureusement institué et par un enseignement supérieur dont nous secouerons la mollesse somnolente. Le peuple monte ; que la bourgeoisie ne s'arrête pas, car s'arrêter ce serait descendre.

» Il ne faut pas oublier non plus que les femmes sont mères deux fois par l'enfantement et par l'éducation. Songeons donc à organiser aussi l'éducation des filles, car une partie de nos embarras proviennent de ce que nous avons laissé cette éducation aux mains de gens qui ne sont ni de leur temps ni de leur pays. »

Duruy combla cette lacune par la loi de 1867 qui disait : « Toute commune de cinq cents habitants et au-dessus est tenue d'avoir au moins une école publique de filles ». De plus, dans toute école mixte tenue par un instituteur, une femme est chargée de diriger les travaux à l'aiguille des filles.

Maïs l'œuvre la plus personnelle de Duruy fut l'enseignement spécial. Il fonda, entre autres, l'école normale de Cluny où furent formés les maîtres appelés à donner cet enseignement. L'Université — au sens français du mot — doit ainsi beaucoup au ministère de Victor Duruy : organisation de l'enseignement primaire, des cours d'adultes et des bibliothèques scolaires, création de l'enseignement spécial, des cours de jeunes filles et des écoles normales secondaires. Les écoles normales primaires ne furent pas soumises à une réorganisation sous son ministère. L'œuvre de Duruy n'en témoigne pas moins d'un immense labeur accompli au milieu de difficultés sans nombre et avec des ressources insuffisantes.

Napoléon Ier et la Restauration avaient dédaigné l'enseignement primaire, quand ils ne s'étaient pas servi de lui. La monarchie de Juillet fit avec Guizot des efforts sérieux pour le répandre, mais elle se heurta à l'indifférence générale. Le second Empire, grâce au labeur intelligent de Duruy, le tira

un moment de sa misère ; mais il ne trouva son fondement et ses lois définitives qu'avec la troisième République.


Fig. 80. — Jules Ferry.

Le développement des institutions scolaires chez nos voisins de l'Ouest sous la troisième République restera un des plus beaux chapitres de l'histoire de France. La République a assis l'éducation nationale sur des bases solides ; elle a réformé l'enseignement primaire, réorganisé l'enseignement supérieur en fondant les universités. Elle a transformé l'enseignement secondaire en l'appropriant aux exigences de la société moderne. Dans ce mouvement de rénovation intellectuelle et morale, le gouvernement et le peuple ont marché le plus souvent la main dans la main.


Fig. 81. — Paul Bert.

Au lendemain de la guerre franco-allemande, **Michel Bréal**, dans un ouvrage qui fit sensation : *Quelques mots sur l'instruction publique en France,* portait le fer rouge sur les maux dont souffrait l'école française, à tous ses degrés. D'autres avec lui, nombreux et convaincus, pensaient aussi que l'on ne travaillerait à la régénération sociale que par l'école, que seule l'éducation réparerait et préviendrait les désastres dont le pays saignait encore. Les travaux de ces hommes éclairés montrèrent le but, et l'on y marcha avec un élan joyeux dans le sacrifice et dans l'effort. Faut-il citer quelques noms, parmi tant d'autres, dans les

sciences, les lettres et la philosophie : Claude Bernard, Pasteur, Duruy, Würtz, Paul Bert, Renan, Berthelot, Fouillée, Lavisse ; dans la politique : Jules Simon, Laboulaye, Waddington, le grand ministre Jules Ferry, Spuller, l'ami de Gambetta, Charles Dupuy, Léon Bourgeois, Poincaré ; dans le domaine de la pédagogie proprement dite : O. Gréard, F. Buisson, Félix Pécaut, Jean Macé, fondateur de la *Ligue de l'enseignement*, celui que l'on a surnommé le Pestalozzi français, Jules Steeg, A. Pinloche, Dumesnil, Jules Payot, Mauxion, Cavé, Edouard Petit, Compayré, Maurice Bouchor et tant d'autres.



Fig. 82. — F. Buisson.

La réorganisation de l'éducation nationale a exigé plus de trente ans d'efforts persévérants ; commencée en 1872, elle se poursuit encore de nos jours.

L'enseignement supérieur et l'enseignement primaire ont trouvé leur voie presque du premier coup. Il n'en fut pas de même de l'enseignement secondaire.



Fig. 83. — Jean Macé.

Tous les ministres de l'Instruction publique, Goblet, Léon Bourgeois, Charles Dupuy, Poincaré, secondé par M. Liard, ont travaillé au développement de l'enseignement supérieur et ont fini par doter les facultés, désormais transformées en universités, de leur charte définitive.

Quant au problème de l'enseignement primaire, il avait été nettement posé par les hommes de la Révolution ; aussi bien la solution devait-elle jaillir d'elle-même. Obligation, gratuité, laïcité, telle est la triple formule qui s'est imposée à la République.

Trois lois fondamentales, en effet, ont organisé l'enseignement primaire : la loi du 16 juin 1881, qui en a établi la gratuité, celle du 28 mars de la même année, qui en a établi l'obligation et celle du 30 octobre 1886, qui en a établi la laïcité.

« L'école, disait Buisson, doit être une école d'éducation libérale, constituée pour remplir cette fonction au sein de la démocratie ; l'enseignement primaire ne peut être que *laïque* parce qu'il est destiné à préparer non des membres d'une Eglise, mais des membres d'une société où toutes les Eglises ont leur place ; il ne peut être qu'un enseignement *gratuit* parce que, devenant un service social, il ne saurait être pour personne un privilège ni pour personne une aumône. Il ne peut être qu'un enseignement *obligatoire* pour tous les enfants, comme il est obligatoire pour la société ; l'une ne peut refuser de le donner et les autres de le recevoir. »

Le décret et l'arrêté du 21 janvier 1893 doivent être considérés comme la véritable instauration de l'enseignement primaire supérieur, indispensable aujourd'hui à cette classe sociale de plus en plus nombreuse à laquelle l'instruction primaire ne suffit pas et dont les besoins ne réclament pas une instruction secondaire à base classique ou scientifique. L'école primaire supérieure est organisée aussi bien en vue de l'éducation de la jeune fille que de celle du jeune homme.

Au point de vue de la formation du personnel enseignant, l'œuvre du nouveau gouvernement n'est pas moins importante.

La France possède aujourd'hui quatre-vingt-sept écoles normales d'instituteurs, soit une par département, avec un effectif de près de quatre mille élèves-maîtres. Au moment où éclata la guerre franco-allemande, presque tous les départements étaient pourvus d'une école normale d'instituteurs, mais on ne comptait que dix-neuf écoles normales d'institutrices. La loi du 9 août 1879, œuvre de Jules Ferry, mit fin à cette situation. Aujourd'hui le nombre de ces établissements est de quatre-vingt-cinq avec un effectif scolaire à peu près égal à celui des écoles normales d'instituteurs.

Pour assurer le recrutement du personnel enseignant des

écoles normales et des écoles primaires supérieures, l'Etat a fondé les deux écoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses, pour les futures directrices et professeurs des écoles normales d'institutrices et de Saint-Cloud, pour les futurs directeurs et professeurs des écoles normales d'instituteurs. Ces deux institutions, uniques au monde, font le plus grand honneur au gouvernement de la troisième République. Le véritable fondateur de Fontenay fut ce grand formateur de consciences qui a nom **Félix Pécaut**, et dont les ouvrages sont parmi les meilleurs de la pédagogie française.

La République ne s'est pas contentée de créer l'enseignement primaire et de répandre l'instruction sur toute l'étendue du territoire. Elle a assuré le lendemain de l'école par des œuvres complémentaires, postscolaires ou circumscolaires qui font l'admiration de l'étranger : associations d'anciens élèves, appelées du nom charmant d'*Amicales*, cours d'adolescents et d'adultes, cours de jeunes filles, cours du soir, sociétés de lecture et de récitation, conférences populaires, sociétés d'instruction populaire, ligues de l'enseignement et de la presse de l'enseignement, universités populaires, œuvres de bienfaisance et d'assistance scolaires, œuvres d'hygiène et de préservation physique et sociale appliquées à l'enfance et à l'adolescence, etc., qui, toutes, témoignent d'un effort colossal et d'un succès toujours grandissant.

Le contrôle des études et l'inspection des écoles publiques sont de même fortement organisés chez nos voisins. Cette surveillance est exercée par les inspecteurs généraux de l'instruction publique, par les recteurs et les inspecteurs d'académie, par les inspecteurs primaires, par les membres du Conseil départemental désignés à cet effet, par le maire et les délégués cantonaux ; dans les écoles maternelles, concurremment avec les autorités précitées, par les inspectrices générales et les inspectrices départementales des écoles maternelles ; au point de vue médical, par les médecins-inspecteurs communaux ou départementaux.

Pour être nommé à un poste d'inspecteur, il faut avoir obtenu le certificat d'aptitude à l'inspection primaire.

L'enseignement secondaire et supérieur, dont nous devons dire encore quelques mots, est également placé sous le contrôle d'inspecteurs généraux et spéciaux, qui veillent à l'observation des programmes et des règlements et en assurent l'unité et la régularité.

Les réformes générales ou partielles réalisées par la troisième République dans le domaine de l'enseignement secondaire dès 1872 jusqu'à la loi organique du 31 mai 1905 sont nombreuses. Elles ont eu pour principaux défenseurs : Jules Simon, Gréard, Goblet, Ribot, etc. C'est ce dernier qui présida la commission d'enquête parlementaire chargée de rechercher les voies et moyens de parer à ce que l'on a appelé la crise de l'enseignement secondaire. L'enquête démontra que le grand défaut des études secondaires était l'uniformité qui résultait de la rigidité des programmes. Les réformes de 1902 y ont substitué un système nouveau. Il repose sur une forte base primaire et se compose de quatre types, assez souples et assez complets, pour répondre à toutes les vocations et à toutes les aptitudes : grec-latin, latin-sciences, latin-langues vivantes, sciences-langues vivantes. La consécration de cette réforme a été l'égalité des sanctions : l'équivalence des enseignements a garanti l'équivalence des sanctions.

Enfin on s'est préoccupé de former les éducateurs de l'enseignement secondaire et une profonde réforme a été introduite dans l'Ecole normale supérieure chargée de préparer les professeurs des lycées et des universités. On a cherché et trouvé le moyen qui permettra d'associer le plus utilement la théorie de la pédagogie à la pratique. Désormais l'Ecole normale sera réunie à l'Université de Paris pour assurer aux futurs professeurs une préparation professionnelle mieux coordonnée. Peu à peu l'Ecole normale avait perdu le caractère qui lui avait été assigné au début, celui de préparer les maîtres de l'enseignement secondaire. Elle formait une

aristocratie intellectuelle, érudite et brillante. Elle fournissait au pays des savants, des historiens, des écrivains et des philosophes, mais peu ou pas de pédagogues. A l'avenir, transformée en véritable « institut pédagogique », comme la qualifiait déjà le décret de 1808, elle donnera aux maîtres qu'on y forme non seulement la haute culture scientifique ou littéraire, mais aussi une forte préparation pédagogique et professionnelle.

Telle est, dans son ensemble, l'œuvre scolaire de la troisième République. Au point de vue de l'instruction et de l'éducation, elle place de nouveau la France en excellente posture et, sur quelques points, — écoles maternelles, contrôle de l'enseignement, écoles primaires supérieures, formation du personnel enseignant, institution de quatre baccalauréats, réorganisation de l'Ecole normale supérieure, — elle assure même à nos voisins français une supériorité sur les systèmes anglais et allemands.

2. Jacotot.

Un des représentants les plus marquants de la pédagogie française dans la première moitié du XIXme siècle est Jacotot. Au milieu des autres, il occupe une place à part et se distingue par l'originalité de ses vues. **Joseph Jacotot,** né à Dijon en 1770, fit ses études au collège de sa ville natale. Tour à tour professeur d'humanités, avocat, volontaire dans un bataillon de la Côte d'Or, puis capitaine d'artillerie, il fut nommé en 1794, substitut du directeur des études de l'Ecole centrale des travaux publics, appelée plus tard Ecole polytechnique, et passa de là à l'Ecole centrale de Dijon. Doué d'aptitudes

variées, il y enseigna successivement les langues, les mathématiques et le droit. Député à la Chambre des représentants pendant les Cent-Jours, il fut obligé de quitter la France un peu plus tard et se retira à Louvain où il obtint la chaire de littérature française à l'Université. Rentré en France en 1830, Jacotot mourut à Paris en 1840. C'est à Louvain que les cir-



Fig. 84. — Jacotot.

constances particulières où il se trouvait placé l'amenèrent à la découverte de son fameux système d'enseignement. En face d'un auditoire qui ne savait pas le français, il mit entre les mains de ses élèves le *Télémaque* de Fénelon avec la traduction hollandaise en regard. Un camarade servait d'interprète, faisait apprendre par cœur le français et s'aidait, pour le comprendre, de la traduction hollandaise. Les élèves répétaient sans cesse ce qu'ils avaient appris pour ne pas l'oublier; ils lisaient le reste pour le raconter, en ayant soin de le rapporter au petit nombre de pages qu'ils savaient à fond. Puis

Jacotot les engageait à écrire ce qu'ils avaient retenu. Il fut très surpris de constater que, sans qu'il leur eût rien expliqué, les élèves observaient l'orthographe et appliquaient les règles de la grammaire à mesure que le livre leur devenait familier par la répétition. Jacotot en tira la conclusion, un peu risquée à la vérité, que les maîtres explicateurs ne sont pas nécessaires. Il appliqua ensuite cette même marche de la leçon aux diverses disciplines du programme. Selon lui, la méthode d'enseignement universel était ainsi trouvée. Il la formula dans ses divers ouvrages : *Enseignement universel, Langue maternelle, Langues étrangères, Musique, Dessin, Peinture, Mathématiques.* Pour propager ses idées, il créa le *Journal de l'émancipation intellectuelle.*

Jacotot a posé trois axiomes qui ont été l'objet de controverses passionnées:

Toutes les intelligences sont égales. Par l'intelligence, nous sommes tous nés pour être Corneille ou Newton. L'égalité intellectuelle existe-t-elle réellement ? Il serait absurde de vouloir le prouver. Les aptitudes diffèrent selon les individus. L'hérédité, le milieu, les mille circonstances de la vie les font aussi varier. Jacotot, au reste, reconnaît lui-même qu'il y a des différences entre les esprits, mais il les attribue à la volonté, à la différence d'attention. Dégagé de ce qu'il a d'excessif, le principe de Jacotot signifie que tous les hommes ont les mêmes facultés et les mêmes moyens d'apprendre et que, par conséquent, tous peuvent et doivent atteindre aux bienfaits de l'instruction. L'idée que l'inégalité intellectuelle a sa source dans l'éducation est bien faite pour entretenir chez le maître le respect et l'amour de l'enfant et pour combattre chez ce dernier le découragement et l'inertie. Qui veut ce qu'il peut est bien près de pouvoir ce qu'il veut.

Tout est dans tout. Cet axiome de Jacotot, étrange au premier abord, est fécond en conséquences. La plupart des hommes de génie se sont adonnés spécialement à une connaissance qu'ils possédaient parfaitement et à laquelle ils rattachaient

toutes les autres comme à un centre commun. Les idées primordiales, les idées maîtresses sont peu nombreuses et communes ; seulement chacun les commente, les combine d'une manière particulière. Les choses principales diffèrent moins entre elles que les choses accessoires et, comme les premières seules sont importantes, on peut choisir n'importe quel ouvrage, elles s'y trouvent : « *Tout est dans tout* ». Il en est de même du moyen employé par notre esprit pour découvrir les vérités, « sa marche est uniforme, sa nature ne change pas selon les objets qu'il considère ; son allure est toujours la même ». Jacotot en déduisait qu'il suffit d'apprendre par cœur une certaine partie de la branche à étudier, une page de latin ou d'allemand, une règle d'arithmétique, un morceau de musique et d'y rapporter tout le reste. Tout le latin ou l'allemand est dans cette page, toute l'arithmétique dans cette règle, toute la musique dans ce morceau. En étudiant un livre à fond, il est possible d'y trouver toutes les idées-mères. Quant aux autres, il suffit, comme l'avait fait l'auteur lui-même, de les rattacher aux premières : « N'apprenez donc rien sans le rapporter, par la pensée, au premier objet de vos études. *Cet exercice doit durer toute la vie.* Il se forme ainsi des liaisons intimes entre vos idées : elles s'entr'aident, elles se développent, elles s'éclaircissent l'une par l'autre ; quoiqu'elles se touchent par tous les points, elles ne se mêlent pas ».

Qui ne reconnaît ici l'idée du principe fécond de la concentration que devaient formuler et appliquer un peu plus tard les partisans de la pédagogie éducative ?

« Sachez quelque chose, — nous dirons dans la pratique de l'enseignement, sachez une leçon, — rapportez-y tout le reste par votre réflexion, et vérifiez les réflexions d'autrui par ce que vous savez. »

L'axiome *Tout est dans tout* a donc pour corollaire pratique celui-ci : Sachez une chose et rapportez-y tout le reste. On ne peut nier l'avantage d'une pareille méthode qui consiste à *concentrer,* à rapprocher, en insistant sur les différences et

sur les ressemblances et à favoriser ainsi la liaison entre des notions parfois très différentes. Dans l'esprit de Jacotot, ce n'est pas le nombre des connaissances qui importe, c'est la manière dont on les sait, le profit qu'on en tire, la liaison qu'on établit entre elles.

A ces principes généraux se rattachaient, dans le système du pédagogue français, quelques autres axiomes secondaires, comme celui-ci : « On ne retient que ce qu'on répète, et ce qui rend savant, ce n'est pas d'apprendre, c'est de retenir ». La mémoire, cultivée outre mesure par les contemporains de Jacotot, a été remise à sa vraie place par l'inventeur de l'*enseignement universel*. « Plus je regarde la même chose, dit-il, et plus j'y trouve de détails nouveaux. » Mais, tout en faisant appel à la mémoire, il sauvegarde aussi les droits de l'attention, de l'observation, du jugement, des facultés réfléchies de l'esprit, car « apprendre tout, c'est le moyen de ne rien savoir ». Aussi bien questionnait-il constamment ses élèves sur ce qu'ils savaient, se servait de ce qu'ils avaient appris pour avancer et vérifiait toujours s'ils avaient réellement compris ce qu'ils avaient retenu.

Jacotot pose, en outre, que « chacun peut s'instruire tout seul et que tout homme peut enseigner, même ce qu'il ignore ». Ainsi, le maître est supprimé et il fait un maître de tout homme, même de l'ignorant. L'élève fait tout le travail : le maître observe, interroge, contrôle, excite, bien plus qu'il ne dirige. Il n'explique rien théoriquement ; c'est à l'élève à dégager de ce qu'il sait les rapports, les règles, les préceptes et les abstractions ou généralisations, dans la mesure de ses progrès antérieurs, de ce qu'il a acquis auparavant. L'intervention du maître, loin d'être nécessaire est parfois nuisible ; la nature ou la bonne volonté de l'individu et la recherche personnelle la remplaceront. « Le maître savant doit se faire ignorant pour laisser l'enfant libre de ses réflexions. »

Tel est le sens de ces formules si critiquées, sur lesquelles on jeta trop souvent le ridicule, bien que le fond en fût vrai :

Pas de maître explicateur. — Tout le monde peut enseigner. — On enseigne même ce qu'on ignore.

En France, la méthode d'*enseignement universel* tomba en discrédit par suite de l'exagération avec laquelle la présentèrent certains adeptes du maître. Il n'en fut pas de même en Belgique, en Suisse et surtout en Allemagne où, comme le fait justement remarquer Buisson, Jacotot a été le promoteur d'une réforme scolaire importante.

En effet, la pédagogie allemande démêla, dans la célèbre et équivoque maxime de Jacotot : *Tout est dans tout*, une idée vraie et féconde : au lieu de présenter à l'enfant un enseignement quelconque sous la forme rigoureusement logique, abstraite et déductive, il faut l'instruire comme le ferait la mère, en l'exerçant à remonter de lui-même d'une idée à une autre, tantôt de l'exemple au principe, tantôt, au contraire, de la règle à l'application. On imite ainsi le procédé de la nature, on laisse à l'esprit de l'élève la part d'initiative et, à l'enseignement, la variété de ton, la liberté d'allure, le caractère constamment pratique et concret qui facilitent l'étude. Qu'il s'agisse de lecture ou d'écriture, de calcul ou de géographie, de grammaire ou de leçons de choses, peu importe. Comptons sur l'esprit d'analogie. Ne débutons pas par l'idée, par l'abstraction qui, logiquement, devrait servir de point de départ pour faire suivre à l'élève toute la filière des déductions et des applications. N'apprenons pas les lettres à l'enfant, puis les syllabes, puis les mots. Faisons-lui lire, relire et apprendre par cœur une phrase ou une page quelconque. De lui-même il la décomposera en mots, syllabes, lettres, que, de lui-même encore, il reconnaîtra dans une autre page. Pour l'écriture, ne lui faisons pas faire des bâtons, puis des jambages, puis des lettres. Mettons-le devant une phrase toute écrite : il l'imitera, la copiera et apprendra ainsi à écrire. Et ainsi pour toutes les autres branches du programme.

Les pédagogues allemands, habitués depuis longtemps à la méthode intuitive, surent ainsi dégager de la pensée de

Jacotot ce qu'elle avait de paradoxal et y reconnaître une nouvelle manière d'entendre l'intuition. Cet enseignement où l'enfant s'instruit en quelque sorte spontanément, où il voit, devine, compare, rapproche par lui-même n'est rien autre que l'intuition transportée du domaine des sens dans celui du raisonnement.

Parmi ceux qui appliquèrent avec le plus de succès la méthode de l'*enseignement universel*, il faut citer Vogel qui, à Leipzig, introduisit le système de Jacotot, habilement modifié par lui, pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture combiné avec l'intuition. Ce fut l'origine de la méthode de lecture appelée méthode *analytique-synthétique* ou méthode de *lecture-écriture (Schreiblesemethode)*. Petit à petit, on reconnut qu'il était possible de traiter toutes les branches de l'enseignement élémentaire d'une manière concrète et naturelle, en faisant porter l'attention sur les choses d'abord et sur les mots ensuite. On ne se crut plus dispensé de faire de l'enseignement intuitif parce qu'on en avait fait dans les leçons de choses. L'enseignement tout entier devenait peu à peu un perpétuel exercice d'intuition, une sorte de leçon de choses continue et variée.

Gardons de Jacotot ce qu'il y a de bon dans son système : la croyance, sinon à l'égalité des intelligences, du moins à l'aptitude qu'elles ont toutes à se développer, la sobriété dans les explications du maître, la confiance dans les forces naturelles de l'enfant qui ne demandent qu'à être provoquées pour agir, la nécessité de cultiver la mémoire et la volonté, ainsi que celle, dans la pratique de l'enseignement, de fonder la règle sur l'exemple, les lois sur les faits, les abstractions et les généralisations sur les réalités concrètes. Dégageons ces principes de la forme qu'avait cru devoir adopter Jacotot, appliquons-les à notre didactique actuelle et l'enseignement ne pourra en sortir que fortifié et vivifié : *Tout est dans tout.*

3. La pédagogie féminine.

Un auteur allemand, M. Wychgram, très averti des choses scolaires françaises, affirme que la France est le pays où l'on s'est toujours le plus préoccupé de l'instruction des filles. Nous pourrions ajouter que c'est probablement en France aussi que le nombre des femmes pédagogues, c'est-à-dire des femmes qui ont enseigné ou écrit sur les matières d'éducation, est le plus grand.

Faut-il rappeler les noms de Jacqueline Pascal et de Mme de Maintenon au XVIIme siècle ? On sait que cette dernière fonda à Saint-Cyr une maison d'éducation pour les filles d'officiers nobles et pauvres morts au service de la patrie. A ces noms très connus, il faudrait, aux XVIIme et XVIIIme siècles, ajouter ceux de Mme Leprince de Beaumont, de Mme de Miremont, de Mme Lambert, de Mme d'Epinay et de beaucoup d'autres.

Un des traits les plus caractéristiques de la pédagogie dans la seconde moitié du XVIIIme siècle et au cours de tout le XIXme siècle, c'est, en effet, le progrès marqué et constant de l'éducation féminine. Les écoles primaires de filles qui n'existaient pas avant le XIXme siècle ont été créées grâce aux efforts isolés de la monarchie de Juillet et surtout aux lois libérales de la troisième République.

Parmi les femmes qui ont été les plus ardents apôtres de l'éducation, au cours du siècle écoulé, les unes véritables philosophes de l'éducation, les autres praticiennes distinguées, il faut placer **Mme de Genlis** (1746-1830), celle dont Sainte-Beuve disait : « Elle était plus qu'une femme auteur ; elle était une femme *enseignante ;* elle était née le signe au front ». Dès l'âge de sept ans elle jouait à enseigner : « J'avais bien le goût d'en-

seigner aux enfants et je m'étais faite maîtresse d'école d'une singulière manière... De petits garçons du village venaient sous la fenêtre du château de mes parents pour jouer et couper des joncs. Je m'amusais à les regarder et plus tard je m'imaginai de leur donner des leçons ». Vingt ans plus tard, elle devint gouverneur des enfants du duc de Chartres, dont l'un fut Louis-Philippe. Son principal ouvrage pédagogique, *Lettres sur l'éducation ou Adèle et Théodore,* est ainsi le fruit d'une longue expérience. En donnant ce sous-titre à son ouvrage, l'auteur entend marquer son intention de former deux êtres encore plus parfaits qu'*Emile et Sophie.* Y a-t-il vraiment réussi ? Il est permis d'en douter.

Mme de Genlis, semblable en cela à Rabelais, veut faire entrer tout le savoir dans le cerveau de son élève : langues mortes, langues vivantes, sciences, arts, toute une encyclopédie. Son programme d'enseignement n'a pas de limites. Elle fait une large part aux langues vivantes qui sont enseignées par l'usage : les élèves jardinent en allemand, dînent en anglais, soupent en italien.

Elle se dit disciple de Fénelon, mais sur bien des points, elle procède de Rousseau, qu'elle imite surtout dans ses défauts. Son éducation ne découle pas des incidents de la vie réelle, observés et suivis avec tact et vigilance, mais c'est la vie qui est arrangée pour les besoins de l'éducation. On se demande comment l'éducation peut être l'apprentissage de la vie, si, en créant pour l'enfant un milieu artificiel, en le sortant des conditions ordinaires de l'existence, elle lui en présente une image infidèle. Le précepte sur les « instructions indirectes » de Fénelon est transformé par Mme de Genlis en un « cours d'expérience artificielle », qui a ses heures marquées et sa durée déterminée, comme un cours d'histoire ou de grammaire.

Comme Fénelon, elle veut « raisonner » avec les enfants. Elle eût mieux fait de dire disserter ou bavarder. Une simple faute qui aurait pu être relevée en quelques mots brefs entraîne

des sermons de dix pages, qui admettent des explications, presque des dupliques.

Reconnaissons à tout le moins que Mme de Genlis a eu la vocation de l'enseignement. Ses ouvrages ont le double intérêt de la théorie et de l'expérience. Elle a été une des premières à recourir à l'enseignement par l'aspect, à introduire l'étude des langues vivantes dans l'instruction du premier âge. Elle a une juste et haute conception de la femme, qui doit être instruite, capable d'élever ses enfants, de diriger sa maison, de tenir sa place dans le monde sans se laisser absorber par lui.

Madame Campan (1752-1822) a moins d'imagination et plus de bon sens que Mme de Genlis. Ses qualités sont plus solides que brillantes. Ses ouvrages, publiés six ans après sa mort, sont le fruit d'une expérience de vingt-cinq ans, à la cour de Louis XV d'abord, puis au pensionnat de Saint-Germain et enfin dans la maison d'Ecouen, fondée par Napoléon en 1807. « J'ai vu d'abord, disait-elle, ensuite j'ai réfléchi, et enfin j'ai écrit. » Ses idées sont mesurées, sages, généralement pratiques. Avec elle, l'éducation des filles commence à *se démocratiser*, à signifier l'éducation des filles de toutes les classes, et non pas seulement des classes privilégiées. Il faut, dans cette ordre d'idées, relever à la louange de cette femme, qui avait été la lectrice des trois fils de Louis XV, les efforts qu'elle fit pour répandre l'instruction populaire de la jeune fille, comme le témoignent ses *Conseils aux jeunes filles*, ouvrage destiné aux écoles élémentaires. Dans son ouvrage *De l'éducation*, elle fait aussi ressortir tous les avantages de l'éducation maternelle : « Créer des mères, disait-elle, voilà toute l'éducation des femmes ». Et plus loin : « Il n'y a point de pension, quelque bien tenue qu'elle soit, il n'y a point de couvent, quelle que soit sa pieuse règle, qui puissent donner une éducation comparable à celle qu'une jeune fille reçoit de sa mère, quand elle est instruite et trouve sa plus douce occupation et sa vraie gloire dans l'éducation de sa fille ».

L'Essai sur l'éducation des femmes de **Mme de Rémusat** est à peine un ouvrage de pédagogie. Elle y esquisse finement la psychologie féminine, exalte l'esprit patriotique car « la destinée d'une femme est à son tour comprise dans ces deux termes : épouse et mère de citoyen ». Mais il est inutile d'insister davantage ici sur l'œuvre d'une femme du monde, dame de palais de l'impératrice Joséphine, qui écrit pour les femmes du monde et non pour celles du peuple.

L'œuvre de **Madame Guizot**, femme du célèbre ministre, auteur de la loi de 1833, dont nous avons parlé, mérite plus qu'une simple mention. Mme Guizot a écrit plusieurs ouvrages sur l'éducation, en particulier ses *Lettres de famille sur l'éducation*, dont Sainte-Beuve parle en ces termes : « Ce livre renferme les plus belles pages morales, les plus sincères et les plus convaincues que les doctrines du rationalisme spiritualiste aient inspirées à la philosophie de notre époque ».

Auparavant déjà, le roman de Mme Guizot, *L'Ecolier ou Raoul et Victor*, avait obtenu le prix Monthyon.

Avec Rousseau, Mme Guizot plaide la cause de l'innocence de l'enfant, celle d'une discipline douce et bienveillante. Elle marque avec force l'importance des premières années de la vie au point de vue de l'éducation. « Dans ces organes imparfaits, dans cette intelligence incomplète, sont renfermés, depuis le premier moment de son existence, les germes de ce qui doit jamais en sortir de meilleur ou de plus mauvais : l'homme n'aura pas, dans tout le cours de sa vie, un mouvement qui n'appartienne à cette nature dont tous les traits sont déja ébauchés dans l'enfant. L'enfant ne recevra pas une impression un peu vive, un peu durable, une forme quelconque dont l'effet ne doive influer sur la vie de l'homme. »

On trouve dans l'ouvrage de Mme Guizot bien d'autres remarques judicieuses sur l'instruction, qui doit être plus solide qu'étendue, sur la lecture des romans, sur les méthodes trop faciles qu'elle condamne, et sur beaucoup d'autres questions d'éducation.

Notre compatriote, Mme **Albertine-Adrienne Necker-de Saussure**, née à Genève en 1766 et morte à Mornex en 1841, appartient à la Suisse française, car elle était fille du célèbre naturaliste H.-B. de Saussure et d'Albertine-Amélie Boissier. Si nous en parlons ici, c'est que son œuvre se rattache tout naturellement à la série d'ouvrages de pédagogie féminine que nous venons de mentionner. D'autre part, par son mariage avec le botaniste Jacques Necker, elle devint la cousine germaine de Mme de Staël, qui s'unit à elle par les liens d'une étroite amitié et orienta son esprit vers le mouvement littéraire général de cette époque.



Fig. 85. — Mme Necker-de Saussure.

L'ouvrage qui assigne à Mme Necker une des premières places parmi les écrivains pédagogiques du XIXme siècle est intitulé : *L'Education progressive ou Etude du Cours de la vie.* Cet écrit, publié à Paris, à Lausanne et à Bruxelles en trois volumes, puis réimprimé deux fois, se divise en trois parties distinctes : 1° *Etude de la première enfance ;* 2° *Etude de la dernière partie de l'enfance ;* 3° *Etude de la vie des femmes.* Il fut couronné par l'Académie française, qui lui décerna le prix Monthyon.

Le Vaudois Louis Burnier place l'*Education progressive* parmi les traités de pédagogie où se trouvent « à la fois le plus de vrai christianisme et de vraie philosophie, le plus de profondeur sans trop d'obscurité, le plus de méthode scientifique et en même temps de charme littéraire », et Vinet, parlant du style de Mme Necker, l'appelle « un beau style, plein d'émotion, de tendresse et pourtant de repos et de mesure ».

L'auteur traite à part l'éducation de la femme, dont il a une conception très haute et très juste. C'est pour elle-même, pour la famille et pour la société qu'il faut l'élever en s'attachant surtout aux qualités propres à son sexe. C'est à préparer une personne sérieuse, une mère pieuse et une institutrice du foyer que l'éducateur doit se consacrer. Le programme de Rousseau, c'est-à-dire celui d'une éducation exclusivement relative aux devoirs conjugaux de la femme, est insuffisant. Il lui faut une instruction solide qui la prépare aux devoirs de la société et de la maternité, qui fasse d'elle la première et intelligente institutrice de ses enfants. L'auteur entend former un être pensant et libre, arbitre de sa destinée et capable de remplir une mission domestique et sociale.

Sur les quatorze heures que comprend la journée de la jeune fille, elle n'en réserve que quatre à l'étude proprement dite, le reste est consacré aux beaux-arts, à des exercices physiques, aux réunions de famille et aux devoirs religieux. On le voit, Mme Necker veut surtout régler l'éducation des classes de la haute société. A ses yeux, le savoir est secondaire : « Les femmes, dit-elle, doivent avoir du goût et de la facilité pour l'étude, plutôt que beaucoup de savoir ; il n'est pas du tout fâcheux que le désir de s'instruire l'emporte chez elle sur l'instruction. Tâchons de leur donner l'habitude de l'application, l'envie de saisir les idées nouvelles, inspirons-leur même un certain goût pour lutter avec les difficultés, et faisons-leur grâce de la science ».

Malgré cette dernière restriction, son programme est assez étendu. Il comprend la religion, « l'âme de l'existence », les

mathématiques, l'algèbre, la géométrie, les sciences naturelles, les langues (latin, italien, anglais), l'histoire, la géographie, la poésie. Elle y ajoute les beaux-arts, la musique, la danse, le dessin. L'éducation physique n'est point négligée. Afin de fortifier le corps, elle demande des jeux, la gymnastique et la danse. Elle n'oublie point les travaux à l'aiguille, utiles ou agréables, mais ils ne doivent pas servir à la confection d'objets de toilette au-dessus de la condition des jeunes filles. Plus tard, dans l'adolescence, la jeune fille complète son bagage de connaissances par des notions de comptabilité, d'économie domestique et d'hygiène.

Sur bien des points, Mme Necker procède de Rousseau ; sur d'autres, elle s'en sépare nettement.

Rousseau croit à la bonté native de l'homme. Elle prend ici le contre-pied de son compatriote : la nature originelle n'est pas bonne, elle est mauvaise ; le premier soin de l'éducation est de la redresser et de la relever de sa déchéance, comme le proclame le christianisme. Le but de la vie n'est pas le bonheur, c'est le perfectionnement. La base de l'éducation est dans la religion.

Elle s'inspire de Rousseau en lui empruntant l'idée fondamentale de son livre, celle d'un développement successif des facultés, développement auquel doivent s'adapter des méthodes pédagogiques différentes. Mais là s'arrêtent les ressemblances, et Mme Necker va ensuite son propre chemin. Dès la cinquième année, l'enfant est en possession de toutes ses facultés. Il n'est plus seulement un animal robuste, comme le conçoit Rousseau. Il est un être complet, âme et corps. Il s'agit donc de faire l'éducation des deux éléments de cette nature. « Grande erreur de croire que la nature procède dans l'ordre imaginé par Rousseau ! Avec elle, on ne saisit de commencement nulle part. On ne la surprend point à créer, et toujours il semble qu'elle développe. » Aussi bien, dans la pratique de l'éducation, y a-t-il lieu de faire appel le plus tôt possible, non à un mobile exclusif, mais aux divers mobiles

ou motifs, instinctifs ou réfléchis, égoïstes ou altruistes, qui influencent la volonté.

Mme Necker ne veut pas davantage d'une instruction négative, temporisante, qui entend perdre du temps pour en gagner et s'en remet à la nature. A la théorie du *laisser faire* de Rousseau, elle oppose celle du *faire faire*, afin de fortifier la volonté, de raffermir le caractère. « Qu'on laisse décider l'enfant dans les cas permis, qu'on évite les demi-ordres, les demi-obligations, les sollicitations tacites, les insinuations ! » Elle fait ainsi appel à l'activité libre et spontanée de l'enfant, la seule propre à former l'énergie morale.

Personne ne recommande mieux qu'elle l'observation des enfants à ceux qui sont chargés de leur éducation et personne n'a mieux su donner à la fois le précepte et l'exemple. Elle exhorte les jeunes mères à tenir un journal exact du développement de leurs enfants. Dans ce domaine, il faut avoir de bons yeux et procéder avec méthode. Pour comprendre les enfants, il faut commencer par se connaître soi-même. Sans doute, les vrais principes de l'éducation sont fondés sur l'expérience; mais nulle expérience ne peut être bien faite, si ce n'est par des personnes qui possèdent les principes de la science.

Elle signale en termes fins et pénétrants la difficulté et le charme de l'étude des enfants. « Il serait si doux de fixer l'image fugitive de l'enfance, de prolonger indéfiniment le bonheur d'en contempler les traits, et d'être sûr de retrouver à jamais ces êtres chéris qu'on perd, hélas ! toujours comme enfants, lors même qu'on a le bonheur de les posséder encore ! » Puis elle ajoute : « Il faut aimer les enfants pour les comprendre, et on les devine bien moins par l'intelligence que par le cœur ».

Une des préoccupations constantes de Mme Necker, c'est celle de former la volonté, c'est celle aussi de mettre l'éducation intérieure de l'âme au-dessus de l'instruction superficielle et formelle : « Instruire un enfant, c'est le construire en dedans; c'est le faire devenir un homme ».

Les facultés contemplatives cependant ne sont pas moins nécessaires que les facultés actives. Il s'agit de guider l'imagination, de l'associer avec la raison et la vertu, de l'éveiller au goût du beau et à l'admiration de la nature. « Montrez-lui un beau coucher de soleil ; que rien de ce qui peut l'enchanter ne passe inaperçu ! » C'est ainsi qu'on guidera les affections et qu'on inspirera le sentiment du beau.

Profondément religieuse, elle unit « à la soumission de la foi, la hardiesse philosophique, car l'obéissance à la loi soumet la volonté sans l'affaiblir, tandis que l'obéissance à l'homme la blesse ou l'énerve ». Cette conception de la vie justifie l'appellation de « Rousseau chrétien » qui est quelquefois donnée à Mme Necker.

Quelques hommes aussi ont contribué par leurs écrits et leurs travaux au progrès de l'éducation des femmes, tel **Aimé Martin**, l'auteur de l'*Education des mères de famille,* et surtout l'évêque **Dupanloup** (1802-1878). Dans son traité de l'*Education,* le fougueux prélat aborde la plupart des questions pédagogiques. La *Femme studieuse,* la *Femme chrétienne et française* et son œuvre préférée, les *Lettres sur l'éducation des filles,* témoignent de l'intérêt qu'il portait aux questions de pédagogie féminine.

Parmi les femmes enfin qui ont marqué leur place dans l'histoire de l'école française contemporaine, une des plus sympathiques et des plus populaires est sans contredit **Marie Pape-Carpantier** (1815-1878). Avec elle nous entrons dans le domaine des faits, celui de la pratique de l'enseignement. Directrice du « Cours pratique des salles d'asile », elle éleva si haut ses modestes fonctions que son nom franchit de bonne heure les limites de son pays. Mme Pape-Carpantier a donné une forme et comme qui dirait un langage à une institution nouvelle, celle de l'école maternelle ou du jardin d'enfants.



Fig. 86. — Mme Pape-Carpantier.

Après une enfance studieuse, des essais poétiques et plusieurs essais scolaires à la Flèche, sa ville natale, et au Mans, elle publia ses *Conseils sur la direction des salles d'asile*. Cet ouvrage fut accueilli avec une faveur, une distinction et même une surprise qui firent de lui une date importante dans l'histoire de l'éducation de la première enfance. Adopté par plusieurs sociétés d'instruction populaire de France et de l'étranger, il fut couronné par l'Académie française qui, sur un rapport de Villemain, lui décerna un prix de trois mille francs. La chose n'alla pas toute seule d'ailleurs. Plusieurs académiciens considéraient les *Conseils* comme un recueil de détails techniques sans intérêt et sans valeur littéraire ; mais Victor Hugo, qui avait lu l'ouvrage avec attention et intérêt, en fit ressortir avec éloquence le but moral, aussi bien que les qualités de style. Il en cita même par cœur un passage entier que sa mémoire avait retenu et entraîna tous les suffrages. Les *Conseils* sont un véritable monument que Mme Pape-Carpantier a élevé à l'éducation maternelle. Sous toutes les formes, l'auteur des *Conseils* dit aux institutrices des salles d'asile : « Aimez les enfants comme les mères les ont aimés. C'est l'amour et la méthode naturelle que j'ai voulu placer à la base de l'éducation ». Sous le titre : *L'Enseignement pratique,* cet ouvrage eut de nombreuses éditions. En 1847, Mme Pape fonda à Paris une *Ecole maternelle normale* qui, en 1852, prit le titre définitif de *Cours pratique des salles d'asile*. Pendant vingt-sept ans, Mme Pape-Carpantier a appliqué là ses méthodes et formé plus de quinze cents maîtresses d'école enfantine qui ont répandu en France et à l'étranger les principes de la pédagogie frœbelienne.

En 1874, à la suite de basses intrigues où on la représenta comme libre-penseuse, elle dut renoncer à la direction de l'école normale qu'elle avait créée. Sa disgrâce ne fut pas de longue durée. Le bruit de cette défaveur était parvenu jusqu'à l'Elysée. C'est alors que Mme la maréchale de Mac-Mahon écrivit à Mme Pape pour la prier de se rendre

auprès d'elle, et que, tout en la voyant, elle lui dit : « Aidez-moi, Madame, à réparer une grande injustice ». A la suite d'une brève enquête, la réparation fut complète, et Mme Pape-Carpantier fut appelée au poste d'inspectrice générale des écoles maternelles.

Disciple de Pestalozzi et de Frœbel, Mme Pape-Carpantier a voulu instruire en même temps que protéger, faire éclore à la vie intellectuelle des enfants qui parlent à peine, leur donner aussi de bonnes habitudes physiques et morales. Tel est l'enseignement que cette femme supérieure a rêvé dès l'âge de dix-neuf ans. Et cet enseignement, elle l'a deviné, trouvé dans son cœur et porté à un tel degré de perfection qu'il ne laisse presque plus de place qu'à une faible imitation. Elle s'est surtout occupée de l'éducation des petits et elle a apporté dans tous ses travaux un grand esprit de simplicité. Elle a excellé dans la pratique et a parlé comme nulle autre le langage des enfants.

L'Histoire du blé est une suite de leçons de choses qui s'enchaînent dans une trame un peu serrée pour former une histoire intéressante, depuis le labourage jusqu'à la boulangerie. Toutes les notions qui se rattachent au sujet sont traitées avec compétence par cet esprit charmant, qui sait donner de l'attrait aux choses qui en sont le moins susceptibles.

L'œuvre de Mme Pape-Carpantier est considérable. En dehors de l'ouvrage que nous avons cité, elle a publié un recueil de petites histoires intitulé : *Histoires et leçons de choses*. Lisez, en particulier, ces simples causeries qui s'appellent : *Le petit oiseau recueilli, Serviteur et ami ou Le cheval reconnaissant, Histoire d'un grain de mil, La Poule et ses poussins, Le papillon, Les chenilles, Le bouquet de violettes, Le vieux berger, La sagesse du père Buron*, etc., et vous verrez comment l'auteur entend l'éducation maternelle. Dans les *Grains de sable ou le dessin expliqué par la nature*, elle nous montre ce que nous devons voir dans la géométrie et le parti que nous pouvons en tirer dans l'enseignement des figures les plus simples.

Dans ses *Conférences pédagogiques faites à la Sorbonne* à

l'occasion de l'Exposition universelle de 1867 et dans les *Lectures et travail pour les enfants et les mères*, Mme Pape-Carpantier a expliqué aux instituteurs et aux institutrices de France ce qu'il faut entendre par la méthode frœbelienne et comment cette dernière peut être étendue de la classe enfantine à l'école primaire. Son *Cours complet d'éducation* est resté incomplet, malgré son titre. Trois volumes seulement en ont paru. Signalons enfin sa *Notice sur l'éducation des sens et quelques instruments pédagogiques* où elle montre comment il faut s'y prendre pour faire l'éducation des sens, ces outils naturels mis à la disposition de l'enfant. Ses méditations et son expérience l'avaient conduite à la même conclusion que Pestalozzi, c'est que, dans l'enseignement élémentaire, « il faut recourir aux choses ; la seule bonne méthode est la méthode naturelle, celle qui prend pour point de départ ce qui entoure l'enfant et qui s'adresse à ses sens ».

Les conférences de la Sorbonne eurent un succès éclatant. Après avoir établi la théorie de la leçon de choses, elle en proposa des modèles en parlant du *pain*, du *vêtement*, de la *locomotion* et du *bâtiment*. De chacune de ces leçons, elle faisait découler des connaissances utiles, de bons sentiments ou de bonnes idées ; dans chacune, elle mettait une pensée morale qui réchauffait les sujets les plus froids, qui les animait, les vivifiait en leur imprimant un caractère pratique qui les tirait du domaine de l'abstraction. En étendant le domaine de la leçon de choses aux sciences physiques et naturelles, elle en a même abusé, et là où le talent de cette femme a fait défaut, cette leçon est devenue l'objet d'un formalisme nouveau. Mme Pape-Carpantier a voulu aussi régler les perceptions de l'intelligence, la marche à suivre dans l'étude des qualités d'un objet : couleur, forme, usage, matière, provenance, etc.

Enfin, elle a appliqué cette méthode qui rappelle si bien celle de Socrate et qu'elle a caractérisée en disant : « Le devoir de l'éducation est de faire naître l'idée plutôt que de la communiquer ».

Mais plus que l'art professionnel ou didactique, nous admirons en elle son cœur pur et tous les sentiments nobles et élevés qu'elle a mis au service de sa tâche d'éducatrice. « Nous ne valons qu'autant que nous aimons », ou « Il n'est pas un être aimé qui ne puisse transformer celui qui l'aime », avait-elle coutume de dire. Femme de génie, maîtresse de l'oreille et du cœur des petits enfants, elle a ressenti pour les enfants des autres toute la tendresse d'une mère, et vulgarisé, sinon créé, ce qu'elle-même a nommé la *science de l'enfance*.

L'œuvre de Mme Pape-Carpantier a été continuée avec succès par Mme **Pauline Kergomard**, inspectrice générale des écoles maternelles, aujourd'hui membre du Conseil supérieur de l'instruction publique. Dans un ouvrage admirable, que devraient lire et méditer toutes nos maîtresses d'écoles enfantines, *L'Education maternelle dans l'école*, en deux volumes, elle a montré avec une clarté de vue remarquable ce que doit être une école maternelle et comment l'éducation physique, intellectuelle et morale doit y être comprise.

La liste des femmes pédagogues en France est bien loin d'être épuisée par là. Qu'il nous suffise ici de citer encore les noms de Mlle Brès, qui a succédé à Mme Kergomard à l'inspection générale des écoles maternelles, de Mme de Friedberg, la première directrice de l'Ecole normale supérieure de Fontenay-aux-Roses, de Mme Dejean de la Bâtie, directrice actuelle de cette institution, de Mlle Chalamel, etc.

CHAPITRE XXVIII

La pédagogie anglaise et américaine au XIXme siècle.

---

1. Les pédagogues anglais : Ascham, Mulcaster, Brinsley, Chesterfield, Raikes, Bell, Lancaster, Hamilton, Miss Hamilton, Miss Edgeworth, Stuart Mill, Herbert Spencer, Alexandre Bain, Robert Quick, James Sully et Baldwin.

L'Angleterre a eu au XVIme et au XVIIme siècle une belle et riche littérature pédagogique ; elle a continué de la cultiver au XVIIIme et au XIXme siècle. Faut-il rappeler ici le nom de **Jean-Louis Vivès**, qui, bien que né en Espagne, appartient à l'Angleterre par ses ouvrages sur l'éducation ? Il est le premier dans l'ordre chronologique. Vient ensuite **Sir Thomas Elyot**, l'auteur du *Gouverneur* et du *Château de la Santé* (The Castle of Health), qui furent fort remarqués dès leur apparition et où il prêche une réforme semblable à celle que Rabelais voulut accomplir en France.

Un nom qui mérite également d'être tiré de l'oubli est celui

de **Roger Ascham.** « Il semble, dit Quick dans ses *Essais sur les réformateurs de l'éducation*, que les autres nations ne prêtent l'oreille qu'à trois Anglais qui ont écrit sur l'éducation : Ascham, Locke et Herbert Spencer. » Il est vrai de dire que, dans les pays de langue française, si on connaît les *Pensées* de Locke et l'*Education intellectuelle, morale et physique* de Spencer, on ignore généralement le *Maître d'école* (The Scholemaster) d'Ascham, dans lequel le pédagogue anglais a voulu donner « une méthode simple et parfaite d'apprendre aux enfants à comprendre, à écrire et à parler le latin ».

Richard Mulcaster, l'auteur des *Positions* et **John Brinsley**, qui écrivit le *Ludus literarius* sont-ils plus connus? Nous en doutons. On n'ignore pas, sans doute, **Milton**, le célèbre auteur du *Paradis perdu*. Ce qu'on sait moins, c'est que la question de l'éducation nationale l'a vivement préoccupé. Dans une lettre adressée à son ami Hartlieb, le même qui protégea l'œuvre de Coménius, et sous le titre de *Of Education*, il définit l'éducation, parle de l'objet de la science, de l'utilité des langues, de l'esprit à apporter par le maître à l'interprétation des auteurs et déclare que le monde des idées ne peut se connaître sans le monde des choses sensibles.

Les *Lettres* de lord **Chesterfield**, auxquelles Sainte-Beuve consacre une de ses *Causeries du lundi*, sont un véritable traité d'éducation, qui offre une grande conformité de pensée avec l'ouvrage de Locke.

Robert Raikes (1735-1811) est considéré comme le fondateur des écoles primaires en Angleterre. Ce philanthrope était pénétré de la pensée que les prisons ne recevaient guère que des gens dont l'éducation avait été négligée. Il voyait les enfants travailler la semaine et le dimanche ne faire que le mal. Il entreprit de mettre fin à cet état de choses en réunissant à la cathédrale de Gloucester, les enfants recueillis dans les rues. C'est ainsi que s'ouvrirent de nombreuses écoles du dimanche (Sunday Schools) qui firent bientôt sentir le besoin d'une instruction populaire générale. En 1880, à

l'occasion de la célébration du centenaire des écoles du dimanche, une statue a été élevée, sur la chaussée de la Tamise, à la mémoire de Raikes.

Ce dernier avait trouvé une grande difficulté dans l'insuffisance du personnel enseignant. Elle disparut quand Bell et Lancaster se présentèrent avec leur système d'enseignement mutuel.

André Bell et **Joseph Lancaster** sont considérés, l'un en Angleterre et l'autre en Amérique, comme les promoteurs de l'enseignement mutuel, et pourtant ce mode d'enseignement, qui permet à un seul maître d'occuper un grand nombre d'enfants en se faisant aider par des moniteurs, était connu et pratiqué avant que les deux pédagogues anglais lui eussent donné leurs noms. On prétend que le voyageur Della Valle le vit pratiquer par les brahmanes, dans l'Inde, vers 1623, et que Mme de Maintenon, La Salle et d'autres l'appliquèrent, du moins en principe. Sans rien savoir des essais de Bell, Pestalozzi y eut recours à Stans, ainsi que le Père Girard à Fribourg. Les écoles d'enseignement mutuel se répandirent rapidement en Suisse, dans les cantons de langue française, en Espagne et en Italie sous le nom de « girardines », et elles s'y sont maintenues jusqu'au moment où les Etats, mieux inspirés, ont fait de l'éducation populaire l'une de leurs plus constantes préoccupations et ont remplacé les moniteurs par des maîtres capables. C'est ainsi que l'enseignement mutuel est sorti de la nécessité mieux comprise de l'organisation des écoles primaires. L'idée qui s'est présentée à la fois à l'esprit de plusieurs éducateurs de diverses nations est celle-ci : Un seul maître ne peut donner des soins efficaces



FIG. 87. — André Bell.

à un grand nombre d'enfants d'instruction très inégale. Il lui faut des auxiliaires ; mais, comme on ne peut en avoir de payés, on doit en chercher de gratuits. On les trouva dans les élèves de l'école eux-mêmes; ces auxiliaires furent appelés moniteurs. Si Bell et Lancaster ne peuvent pas revendiquer la paternité de cette idée bien naturelle, il leur était cependant réservé de donner à cet enseignement une forte organisation pratique et une impulsion vigoureuse.

C'est à Egmore, près de Madras, que André Bell (1753-1832), à l'imitation des instituteurs hindous, qu'il avait vus enseigner sur les places publiques, fit le premier essai de son système d'enseignement dans un orphelinat placé sous sa direction. Rentré dans son pays, il publia à Londres un mémoire et ses *Instructions pour la direction des écoles* où il définissait l'enseignement mutuel : « la méthode au moyen de laquelle une école tout entière peut s'instruire elle-même sous la surveillance d'un seul maître ». Dès 1797, il se fonda en Angleterre de nombreuses écoles d'après le système qu'il venait de faire connaître.


Fig. 88. — Joseph Lancaster.

A la même époque, un jeune instituteur anglais, Joseph Lancaster (1778-1838), qui ignorait les essais de son compatriote, appliquait aussi le *système monitorial*, comme disent les Anglais, dans une école de pauvres à Londres. Lancaster, que l'on a parfois comparé à Pestalozzi pour son dévouement à la cause des enfants pauvres et son complet désintéressement, parcourut ensuite le Royaume-Uni pour y provoquer la fondation d'écoles d'après son système. Il ouvrit même une école normale. Comme Quaker, il inspira des craintes au clergé anglican qui lui opposa Bell. Ruiné et humilié, il partit pour l'Amérique où il fonda encore plusieurs écoles

mutuelles, éprouva de nouveaux revers et mourut à New-York dans le plus grand dénuement. Ses ouvrages principaux sont : *L'Amélioration des classes ouvrières* et *Le système anglais d'éducation.*

Pendant que Bell et Lancaster organisaient l'enseignement mutuel, leur compatriote et contemporain **Hamilton**, le Jacotot anglais, se faisait le propagateur d'une nouvelle méthode pour l'enseignement des langues. Commerçant de son métier, Hamilton se rendit à Hambourg où il se fit donner des leçons de français par un émigré, à la condition que ce dernier laisserait la grammaire de côté, attendu qu'il avait assez d'autres choses dans la tête. Le maître de langue, dans sa première leçon, lui traduisit mot à mot une petite anecdote allemande, et lui fit répéter cet exercice. Au bout de quelques leçons, Hamilton fut en état de lire un ouvrage facile. « Voilà, dit-il, l'origine de ma méthode. » Il l'appliqua en Amérique, en Angleterre, en Ecosse et en Irlande, aussi bien à l'étude des langues mortes qu'à celle des langues vivantes. Il commençait par mettre entre les mains des élèves un ouvrage écrit dans la langue qu'ils devaient apprendre, le plus souvent l'*Evangile selon saint Jean*. Puis il traduisait mot à mot le texte original et faisait répéter cet exercice jusqu'à ce que les élèves eussent saisi le sens du texte, l'esprit de la construction de la phrase et qu'ils n'eussent plus besoin du secours du maître. La grammaire n'était abordée que beaucoup plus tard. « Cinq ou six mois d'attention soutenue de la part des élèves et du maître, dit Hamilton, suffisent pour apprendre autant de latin qu'on en apprend en cinq ou six ans par les procédés ordinaires. Arrivés à ce point, les élèves peuvent faire des compositions latines, et, en dix leçons, ils ont fait autant de chemin que ceux qui écrivent des rames de papier en suivant l'ancienne méthode». On a reproché avec raison à Hamilton de n'avoir vu dans les langues que le côté mercantile et utilitaire et d'avoir pratiqué une méthode d'enseignement qui peut, à la rigueur, suffire aux industriels et aux commis voyageurs,

mais non à des esprits qui veulent aller au fond des choses et posséder l'intelligence parfaite des textes étudiés.

Le nom de deux femmes distinguées, qui ont honoré la pédagogie anglaise au commencement du XIX[me] siècle, mérite aussi d'être mentionné ici. En 1801, **miss Hamilton**, qui n'a rien de commun avec le pédagogue du même nom dont nous venons de dire quelques mots, publie ses *Lettres sur les principes élémentaires d'éducation*. Elles furent peu après traduites en français par Chéron. Miss Hamilton proteste contre l'abandon dans lequel on laisse le peuple et surtout les femmes, rien n'étant fait pour les préparer à la vie. Deux tendances dominent son ouvrage : elle prend pour guide de l'éducation morale les préceptes de l'Evangile et, pour la culture intellectuelle, elle compte surtout sur le principe de l'association des idées. Il faut empêcher toutes les associations fausses de naître, c'est-à-dire tous les jugements inexacts, car les sentiments, les opinions politiques et religieuses, les goûts, les caractères dépendent de l'association des idées.

A la même époque, **miss Edgeworth** (1770-1849) consigna dans plusieurs écrits, dont le plus connu est l'*Education pratique,* les observations et expériences pédagogiques qu'elle eut l'occasion de faire en instruisant ses frères et ses sœurs. Son travail est un recueil d'idées neuves et saines, de faits contrôlés, de conseils et de préceptes. Le premier chapitre traite des jouets de l'enfance, à l'aide desquels on peut « exercer les sens, l'imagination, les facultés imitatrices et inventives ». Elle recommande pour faire l'éducation intellectuelle la méthode analytique et intuitive ; pour l'éducation morale, en disciple de Locke, elle compte sur le sentiment de l'honneur, sur l'amour de la réputation. Elle aborde encore beaucoup d'autres sujets qui sont traités avec « le poids que peuvent donner un esprit net et réfléchi, un jugement sain et une longue pratique ».

Quatre philosophes de l'éducation donnent à la pédagogie anglaise du XIX[me] siècle, sa physionomie particulière, son

caractère nettement progressiste et scientifique. Ce sont Stuart Mill, Herbert Spencer, Alexandre Bain et Robert Quick, dont les travaux méritent de prendre place parmi les plus remarquables de la littérature pédagogique.

Le philosophe **Stuart Mill** (1806-1873), auteur de nombreux ouvrages, a résumé dans un livre intitulé *Mes Mémoires* ses principes pédagogiques. Contrairement à l'idée de Rousseau, il entend en éducation ne pas perdre de temps. De trois à huit ans, véritable enfant prodige, Mill apprit le grec et l'arithmétique. A huit ans, il commença le latin et fut le précepteur de ses frères, et de ses sœurs. A douze ans, il étudia la physique et à treize, l'économie politique.

Stuart Mill se montre un logicien de première force et expose avec une grande clarté les principes des méthodes d'induction et de déduction. Il les compare entre elles et recherche quelles sciences réclament la méthode inductive et quelles autres la méthode déductive. Il étudie la nature de l'abstraction, de la loi, de la définition, de la preuve, montre que les deux grandes opérations de l'esprit sont l'expérience et l'abstraction et les deux grandes apparences des choses, les faits sensibles et les lois abstraites. Il indique pourquoi nous devons passer des premiers aux secondes, afin que, dans la pratique de l'enseignement, rien ne dégénère en exercice de mémoire et que l'enfant trouve, sinon tout, du moins le plus possible par lui-même.

Dans son *Histoire de la littérature anglaise*, Taine voit en Stuart Mill le théoricien de l'induction, « le dernier d'une grande lignée qui commence à Bacon, et qui, par Hobbes, Newton, Locke, Hume, Herschel s'est continuée jusqu'à nous ». Ces hommes ont été « positifs et pratiques; ils ne se sont point envolés au-dessus des faits; ils n'ont point tenté de routes extraordinaires; ils ont purgé le cerveau humain de ses illusions, de ses ambitions, de ses fantaisies ».

Herbert Spencer est né en 1820 et mort le 8 décembre 1903, à l'âge de quatre-vingt-trois ans, chargé de jours et d'œuvres.

Il est considéré comme un des plus grands noms de l'Angleterre savante, un des plus célèbres philosophes contemporains. Son ouvrage pédagogique : *De l'éducation intellectuelle, morale et physique* [1], a exercé une si grande influence dans son pays et à l'étranger que nous devons en faire ici une analyse un peu complète.

Tout système pédagogique suppose à la fois une morale, c'est-à-dire une certaine conception de la vie et une psychologie, c'est-à-dire une connaissance plus ou moins exacte des forces psychiques et des lois qui président à leur développement. Il y a, en d'autres termes, dans tout système pédagogique, la question du but et la question des moyens de l'éducation : la morale est nécessaire pour résoudre la première de ces questions et la psychologie nous indique les voies et moyens de vaincre les obstacles.



FIG. 89. — Herbert Spencer.

Le but de l'éducation découle de l'idée que la morale conçoit de la destinée humaine. Or, pour Spencer, la destinée humaine consiste à « vivre d'une vie complète », et le but de l'éducation est de préparer l'homme à satisfaire les divers genres d'activité qu'elle comprend. Parmi ces activités, il en est qui se rapportent à la vie individuelle, d'autres à la vie de famille et d'autres enfin à la vie sociale de l'homme. C'est ainsi que Spencer classe ces activités dans l'ordre suivant : 1° celle qui a pour objet la conservation directe de l'individu; 2° celle qui, en pourvoyant aux besoins de son existence,

[1] *Education intellectuelle, morale et physique.* Londres 1861. La première traduction française — car l'ouvrage a été traduit dans toutes les langues — a paru en en 1878. A recommander la traduction française d'Alexis Bertrand, Paris, Eugène Belin, 1887.

contribue indirectement à sa conservation, c'est-à-dire l'activité qu'on se donne dans l'exercice d'un métier, d'une profession ; 3° celle employée à entretenir et à élever sa famille : 4° celle destinée à assurer le maintien de l'ordre social et politique, et 5° l'activité, plus variée, destinée à remplir les loisirs de l'existence par la satisfaction des goûts et des sentiments, autrement dit par la culture de la littérature et des arts.

C'est d'après leur utilité que Spencer classe les activités, c'est l'utilité, c'est-à-dire l'influence sur le bonheur qui sera le critère d'après lequel on fixera le choix et l'ordre des études. Il est d'ailleurs entendu que le bonheur doit être ici envisagé dans son sens large et élevé : il consiste, nous l'avons vu, à vivre d'une vie complète.

Ces cinq éléments de l'activité sont solidaires les uns des autres, en ce sens que les activités inférieures, égoïstes, sont les conditions qui rendent possibles les autres parties du rôle humain. Dans la classification adoptée par Spencer, chaque genre d'activité précédent est plus important que le suivant, puisqu'il est indispensable pour l'accomplissement de ce dernier. L'exercice d'un métier, par exemple, est impossible si on ne sait pas assurer sa sécurité et sa vie personnelle. Pourvoir à l'entretien de sa famille ne peut se concevoir sans la possibilité de pourvoir à son propre entretien. L'accomplissement des devoirs sociaux et politiques suppose comme condition préalable l'accomplissement des devoirs de la famille, cette institution étant la base de l'ordre social. La culture esthétique enfin ne saurait exister sans l'organisation préalable d'une société constituée.

Chacun des genres d'activité mentionnés suppose des connaissances sans la possession desquelles l'homme n'est pas capable de l'exercer. Le principal moyen de l'éducation, dont le but est de préparer à ces diverses activités, est le savoir, l'instruction, et la meilleure instruction, ou le savoir « qui a le plus de prix » sera celui qui les favorisera le plus. Deux questions se posent ainsi : 1° Quels sont les objets d'en-

seignement propres à susciter les qualités dont l'ensemble constitue le but de l'éducation, et 2° De quelle manière convient-il de communiquer ces objets d'enseignement. Autrement dit, il y a deux questions à étudier : celle des *matières d'enseignement* et celle de la *méthode d'enseignement.*

A la première de ces questions, Spencer répond que les connaissances les plus nécessaires à chacun de ces genres d'activité, à n'importe quel degré du développement de l'homme, ce sont les connaissances scientifiques. *La science est le fond de l'éducation.* Elle est prépondérante dans l'enseignement, où son emploi doit être à peu près exclusif.

C'est dans la première partie de l'éducation, celle qui a pour objet la conservation personnelle, que la science est le moins utile. Cependant, à mesure qu'il grandit, l'homme en a de plus en plus besoin : la physiologie et l'hygiène sont indispensables pour éviter les erreurs, les imprudences ou les fautes physiques qui abrègent la vie ou sont la cause d'infirmités.

Le second but de l'éducation est de rendre les enfants capables de gagner leur vie, d'exercer un métier ou une profession. Ici l'utilité de la science est évidente. Spencer sait combien on favorise l'instruction professionnelle ou technique. Et pourtant à part la lecture, l'écriture et le calcul, qui sont enseignés avec une intelligente appréciation de leur utilité, la plus grande partie de ce que l'on enseigne ne se rapporte pas à l'activité industrielle ou lucrative. On néglige une quantité de connaissances qui ont directement trait à cette activité : la logique, la plus abstraite des sciences; les mathématiques avec leurs applications aux arts; la mécanique, d'où dépend le succès de l'industrie moderne ; la physique et la chimie, par les connaissances qu'elles fournissent sur la matière et ses propriétés ; l'astronomie, d'où est sortie la navigation qui a rendu possible l'immense commerce extérieur. L'étude de l'enveloppe terrestre ou la géologie importe au progrès de l'industrie minière. La biologie ou connaissance

de la vie végétale et animale est la base rationnelle de l'agriculture et de l'élevage des bestiaux. Les sciences sociales ne doivent pas être négligées, car elles permettent d'établir les relations du commerce avec la politique. Toutes les sciences en un mot concourent à développer les qualités de l'homme exerçant un métier ou une profession quelconque.

Le troisième but de l'éducation est de préparer l'homme pour le service de la famille, de le rendre capable de nourrir et d'élever ses enfants. Là encore la science est nécessaire. Il s'agit d'éclairer les parents et tout particulièrement les mères, sur leurs obligations et leurs devoirs, de les mettre en état de faire l'éducation de leurs enfants et, pour cela, de leur faire connaître les lois physiologiques, ainsi que celles du développement de l'intelligence et du caractère. Les principes généraux de la physiologie et de la psychologie donneront aux parents éducateurs cette connaissance des lois naturelles de l'esprit et du corps.

« N'est-il pas monstrueux, s'écrie Spencer, que le destin des générations nouvelles soit abandonné aux hasards de la routine et de la fantaisie, aux inspirations des nourrices ignorantes et aux préjugés des grand'mères ? L'instruction la meilleure, même chez les privilégiés de la fortune, n'est guère, dans l'état actuel des choses, qu'une instruction de célibataires. »

C'est encore l'enseignement des sciences qui est indispensable pour atteindre le quatrième but de l'éducation, c'est-à-dire la préparation de l'enfant à ses devoirs sociaux et politiques. On n'est un citoyen qu'à la condition de connaître l'histoire de son pays et de ses institutions. L'histoire nous y aidera, non pas l'histoire qui ne s'occupe que des guerres, des intrigues de cour, des complots et des usurpations, mais l'histoire naturelle de la société, l'étude des faits qui nous montrent comment une nation a grandi et s'est organisée. La seule histoire qui ait une valeur pratique pourrait s'appeler : sociologie descriptive, et le meilleur service que puisse nous

rendre un historien, c'est de présenter la vie des nations de façon à nous fournir des matériaux de sociologie comparée pour nous permettre de déterminer ensuite les lois fondamentales qui président aux phénomènes sociaux.

Pour atteindre le cinquième but enfin, il faut s'occuper de la littérature et des beaux-arts : littérature nationale et étrangère, architecture, sculpture, peinture et musique. Spencer prétend que l'éducation esthétique est aussi fondée sur la science. Science et poésie ne s'excluent pas. L'opinion commune que la science et la poésie sont opposées l'une à l'autre provient d'une illusion. Les faits de science ne sont point dénués de poésie, et la culture scientifique ne nous rend pas impropres à l'exercice de l'imagination et insensibles aux émotions du beau. Ce point de vue, où il entre une bonne part d'exagération, est moins soutenable. Connaissance et émotion, comme états de conscience, tendent à s'exclure mutuellement. Une extrême activité des facultés de réflexion tend à amortir les sentiments, tandis que la vivacité des sentiments tend à obscurcir la réflexion. On peut également se demander si l'on devient réellement un lettré ou un artiste comme on devient un géomètre ou un géologue. Spencer est ainsi injuste envers les études humanitaires « qui ne forment que le goût et le style » et doivent être considérées comme science de luxe. On doit enfin reprocher au philosophe anglais d'avoir rejeté dans la dernière catégorie de l'activité, celle qui est le couronnement des autres, tout ce qui a trait au développement de la conscience morale et de la volonté. Son système est bien aristocratique. Laisser les lettres et les beaux-arts pour « les moments de loisirs », en d'autres termes, les réserver pour les classes favorisées, c'est frustrer la plus grande partie de la société des émotions supérieures.

C'est la science enfin qui donne à l'esprit humain la culture morale et religieuse. Ces mots de science et de religion sont pris dans leur sens le plus large et le plus haut. La science est l'ennemie des superstitions qui usurpent le nom de reli-

gion, mais elle marche d'accord avec cette religion fondamentale que ces superstitions ne font que voiler et éclipser. Sans doute, la science courante est souvent imprégnée de l'esprit d'irréligion ; mais la vraie science, celle qui pénètre jusqu'au sens profond des choses, celle-là est religieuse. La vraie science et la vraie religion sont sœurs jumelles. La science est prospère dans la mesure où elle est religieuse. Ce n'est pas la science, c'est l'indifférence en matière de science qui est irréligieuse. La science est religieuse encore par le respect singulier qu'elle fait naître en nous pour les lois invariables qu'elle nous révèle. Elle l'est enfin parce qu'elle seule nous donne une vraie connaissance de nous-mêmes et de nos rapports avec les mystères de la vie.

« Ainsi, à la question que nous nous étions posée au début : Quelles sont les connaissances les plus utiles ? la réponse uniforme est : Les connaissances scientifiques. C'est le verdict prononcé sur toutes les questions. Pour ce qui touche à la conservation personnelle, à l'entretien de la vie et au maintien de la santé, quel est le guide le plus sûr ? La science. Pour bien remplir nos charges de pères et de mères de famille, de qui faut-il prendre conseil ? De la science. Pour bien comprendre la vie nationale, dans son passé et dans son présent, c'est-à-dire pour bien remplir ses devoirs de citoyens, il y a un guide indispensable, c'est la science. S'agit-il de l'art, de ses productions, des jouissances qu'il nous donne sous toutes ses formes, il y a une préparation nécessaire qui est l'étude de la science. S'agit-il enfin d'une bonne discipline de l'esprit au triple point de vue intellectuel, moral et religieux, la plus efficace et la plus complète nous est fournie par la science. »

Spencer a poussé ainsi la religion de la science jusqu'à la superstition. On peut se demander si, capable de développer les qualités intellectuelles, elle peut au même degré inspirer les qualités morales : persévérance, sincérité, activité, résignation, dévouement, piété et même religion. Sans doute, par la science, l'homme saura où est son devoir de travailleur, de

père de famille, de citoyen, mais s'en suit-il nécessairement que, le connaissant, il voudra l'accomplir ?

Il ne suffit pas d'ailleurs d'examiner la nature des connaissances qui doivent être présentées à l'enfant, d'en faire l'énumération. Il y a lieu de rechercher aussi comment l'esprit peut s'assimiler ces connaissances, quels moyens ou quelles méthodes il faut employer, afin que ces connaissances puissent susciter les diverses qualités qu'exige le but de l'éducation. Autrement dit, après avoir fixé la matière de l'enseignement, il faut en déterminer la méthode.

Tout système de pédagogie est un fragment d'un système de philosophie, qui en donne la clef et l'explication. Pour comprendre l'ouvrage de Spencer, il faut donc, comme nous l'avons dit plus haut, connaître au moins dans ses grandes lignes sa philosophie. Or, l'idée dominante, directrice, qui a imprimé à l'œuvre sa forte unité et inspiré tout son système d'éducation, c'est l'idée de l'*évolution*, c'est l'évolutionnisme, c'est-à-dire le développement, la marche progressive d'un être qui se fait, qui se crée petit à petit, et qui met successivement au jour, suivant un ordre déterminé, les puissances en germe qu'il a reçues de la nature ou qui lui ont été transmises par l'hérédité. La règle suprême de l'éducation intellectuelle qui est de suivre, dans toutes les branches de l'instruction, le développement spontané des facultés de l'enfant, est simplement la conclusion de sa théorie de la connaissance, d'après laquelle la science acquise par les générations passées est comme déposée dans les replis du cerveau de l'enfant. Il suffit presque qu'on donne à ce tendre cerveau l'occasion de s'ouvrir et de se déployer pour lui rendre la science présente. La pédagogie exacte, scientifique, se déduit des lois véritables de la psychologie : « L'éducation ne sera définitivement systématisée, dit Spencer, que le jour où la science sera en possession d'une psychologie rationnelle ». En attendant qu'elle le soit, le penseur anglais cherche à poser lui-même quelques-unes de ces lois, à établir certains principes métho-

diques à l'aide de quelques principes psychologiques fondamentaux.

Les deux principes fondamentaux de la méthode sont celui de l'intérêt et celui de l'activité spontanée.

L'enseignement provoque une activité mentale chez les enfants. Toute activité intellectuelle, tant qu'elle est normale et saine, est accompagnée de plaisir, d'intérêt. Dès qu'un esprit montre du goût pour tel ou tel genre de connaissances, c'est qu'il est devenu apte à s'assimiler ces connaissances et qu'elles sont désormais nécessaires à son progrès. S'il éprouve de la répugnance pour tel ou tel genre d'études, c'est le signe infaillible qu'on les lui fait faire prématurément ou sous une forme indigeste. Il suffit de rapprocher l'idée que Spencer se fait de l'intérêt de celle que Herbart a développée dans sa *Pédagogie générale* pour se convaincre que cette notion de l'intérêt implique plusieurs éléments. Intérêt, plaisir, goût, excitation agréable, émotion, action, intelligence, sensibilité et volonté, voilà ce que comporte l'intérêt tel que l'entend la pédagogie éducative. Toujours il doit être provoqué par l'activité intellectuelle elle-même, jaillir du sujet même de l'étude et ne pas être le résultat de causes étrangères à la leçon : espoir des récompenses, crainte des punitions, etc.

Par tous les moyens, il faut encourager le développement spontané, l'éducation personnelle. L'activité intellectuelle de l'homme, quand elle est normale, est spontanée. C'est la condition du succès dans l'humanité comme dans l'homme. Il en résulte que l'enseignement doit provoquer chez les enfants une activité intellectuelle spontanée, s'il ne veut pas contrarier la marche naturelle de l'évolution mentale. La spontanéité est un facteur de l'intérêt et elle trouve à son tour un stimulant dans le plaisir qu'il produit. « Enseigner le moins possible, faire trouver le plus possible » telle est la condition du travail personnel à l'école. Toute connaissance que l'enfant a acquise devient par droit de conquête sa chose, bien plus que si elle lui était imposée d'autorité.

« Il faut encourager de toutes ses forces le développement spontané, dit Spencer. Il faut que les enfants soient amenés à faire eux-mêmes les recherches, à tirer eux-mêmes les conclusions. Autant que possible, enseignez peu, faites trouver beaucoup. L'humanité, dans tous ses progrès, n'a eu pour maître qu'elle-même ; et les éclatants succès des hommes qui se sont formés eux-mêmes démontrent que, pour obtenir les meilleurs résultats, chaque esprit doit suivre une voie analogue. Les personnes qui ont été élevées dans la routine des écoles, et qui en ont emporté l'opinion qu'il n'y a pas d'autre éducation possible, regarderont comme une chimère l'idée de faire de chaque enfant son propre instituteur. Si pourtant elles se rappelaient que la science la plus importante de toutes, celle des objets qui l'entourent, l'enfant l'acquiert sans le secours de personne; si elles réfléchissaient à la manière dont il apprend sa langue maternelle; si elles se rendaient compte de la somme d'observations, d'expériences, de connaissances extra-scolaires qu'il emmagasine dans sa tête; si elles songeaient à l'intelligence surprenante du gamin de Londres, dans toutes les directions que les hasards de la rue donnent à ses facultés; si enfin elles comptaient les hommes si nombreux qui se sont frayé leur voie par la seule force de leur esprit, à travers l'enchevêtrement et les mystères de nos cours d'étude, à travers tant d'obstacles qui leur barraient la route; si, dis-je, elles pesaient toutes ces considérations, elles ne refuseraient pas d'accepter nos conclusions, à savoir qu'il suffirait de présenter les matières des études dans leur ordre naturel et sous leur vraie forme pour que tout élève d'intelligence moyenne arrive, presque sans secours extérieur, à surmonter toutes les difficultés à mesure qu'il les rencontrerait. »

Il reste maintenant à savoir sous quelles conditions l'enseignement peut exciter l'intérêt et l'activité spontanée. Spencer les ramène à cinq, tout en remarquant que ces principes ont déjà été exposés dans toute leur vérité par Pestalozzi, en dépit

des applications maladroites qu'il en a faites dans quelques-unes de ses institutions. « Qu'on veuille bien ne pas l'oublier : Pestalozzi a pu avoir cent fois raison dans ses idées fondamentales et se tromper dans la mise en œuvre. De l'aveu de ses admirateurs eux-mêmes, Pestalozzi était un homme d'intuitions partielles, un esprit éclairé de vives lueurs passagères plutôt que dirigé par une pensée systématique... »

1° *L'esprit procède du simple au composé*, de l'homogène à l'hétérogène, non seulement dans l'enseignement de chaque science, mais dans l'acquisition de toutes les connaissances, en suivant l'ordre d'apparition des facultés et leur degré de développement.

2° *L'esprit progresse de l'indéfini au défini*, de notions vagues, grossières, à des connaissances exactes et complètes en corrigeant d'abord les plus grosses erreurs, ensuite les moindres.

3° *L'esprit va du concret à l'abstrait*. Toute notion vient des sens. « Entre l'idée concrète, simple, et l'idée complexe générale, il y a, dit-il, une série de notions intermédiaires qui sont nécessaires pour la connaissance même et parce qu'elles favorisent les facultés correspondantes ; en outre, l'intelligence est soumise à cette loi qu'une idée en amène une autre avec d'autant plus de force qu'il y a d'union entre les objets externes qu'elles représentent. »

4° *L'éducation de l'enfant doit s'accorder avec celle de l'humanité*. Même ordre historique dans les deux développements, la genèse de la science chez l'individu suivant la même marche que la genèse de la science dans la race. Ce principe est conforme à la loi de l'évolution. Il est fondé, en outre, sur une autre raison indépendante de toute théorie abstraite : la loi de transmission héréditaire. Du moment où il a existé un ordre suivant lequel l'humanité a acquis les connaissances qu'elle possède, il doit y avoir chez l'enfant une prédisposition à acquérir ces connaissances dans le même ordre. On peut prouver, en second lieu, que l'ordre de succession historique, dans ses grandes lignes, était nécessaire et que les causes qui

l'ont déterminé s'appliquent à l'enfant comme à l'espèce. La science ne peut donc s'acquérir par une autre route. On sait les applications que l'école herbartienne a faites du principe des étapes historiques dans l'ordonnance de ses plans d'études.

5° *L'esprit procède de l'empirique au rationnel,* des connaissances empiriques aux connaissances organisées, des commencements expérimentaux aux raisonnements scientifiques, car la science sort de l'art qui y correspond : la grammaire suit la langue ; la perspective théorique, le dessin des objets ; la loi ou la règle, les faits ou les expériences, etc.

Spencer n'est guère entré dans les détails de la didactique. Il montre cependant que la première éducation des sens doit commencer dans la chambre de famille *(nursery)* et se continuer par les leçons de choses. Ses remarques sur la manière dont l'enfant acquiert les premières notions de la forme, autrement dit ses conseils sur l'enseignement de la géométrie empirique et intuitive, base aperceptive de la géométrie rationnelle, sont d'une bonne et saine pédagogie. Dans l'enseignement du dessin, il préconise, dès le début, l'emploi du crayon de couleur afin de satisfaire au désir de l'enfant, attiré autant par la couleur que par la forme. On sait combien, sur ce point, il a vu juste, puisque aujourd'hui l'usage du dessin au pinceau se généralise de plus en plus.

A ses yeux, l'histoire n'est point, il faut le répéter ici, une énumération de rois et de batailles. Elle est « l'histoire naturelle de la société, des modes de gouvernement, du rôle des classes sociales, du peuple, de l'organisation du travail, de l'état intellectuel des diverses classes, des mœurs, des coutumes, etc. Elle est, en un mot, l'histoire de la civilisation. Conforme au principe de l'évolution, elle montre comment tout se modifie et elle nous permet de tirer du passé les idées qui peuvent nous servir à diriger notre conduite.

L'éducation morale est plus brièvement traitée que l'éducation intellectuelle dans le traité de Spencer. Les conseils sur ce point se bornent à déterminer les rapports entre les

parents et les enfants. Spencer s'élève contre la manière « lamentablement mauvaise » dont les parents élèvent leurs enfants, leurs ordres et leurs contre-ordres trop nombreux, leurs inconséquences dues à l'absence de principes et à l'ignorance. Dès l'école, il faudrait initier les parents à leurs devoirs futurs, faire comprendre aux jeunes gens et aux jeunes filles, l'importanee de « bien gouverner une famille et la difficulté de remplir cette charge, enfin leur donner les connaissances nécessaires à l'accomplissement des devoirs qui les attendent ».

On peut se demander si c'est bien à l'école et, en particulier à l'école primaire, que les enfants quittent à quatorze ou quinze ans, que cette initiation doit se faire.

Spencer n'accepte pas le dogme de Rousseau de la bonté native de l'homme. Il ne croit pas que « tous les enfants naissent bons ». Il admettrait plutôt l'opinion contraire qui, « bien qu'insoutenable est cependant moins vide de vérité ». Il pousse très au noir le portrait de l'enfant, quand il dit, par exemple : « L'enfant ressemble à un sauvage. Ses traits physiques, comme ses instincts sauvages, rappellent le sauvage ». En outre, en vertu de l'hérédité, les enfants présentent, en moyenne, les défauts des parents. On pourrait s'attendre, en face d'êtres naturellement aussi imparfaits, à voir Spencer recourir pour les redresser et les corriger à une discipline répressive sévère. Tel n'est point le cas. Il recommande, au contraire, la tolérance et la douceur et réprouve la discipline brutale des collèges anglais. La seule méthode d'éducation morale, selon lui, c'est la discipline des réactions ou des punitions naturelles. Elle place l'enfant dans la dépendance de la nature. Elle l'abandonne aux conséquences naturelles de ses actions. L'enfant apprend à se conduire, à faire ou à ne pas faire, à détester ses fautes, en raison même des conséquences naturelles qu'elles entraînent. Les châtiments sont les conséquences sûres, constantes, directes et inévitables des actes. Point de menaces, une silencieuse et rigoureuse

exécution. L'enfant s'enfonce-t-il une épingle dans le doigt ? douleur ; recommence-t-il ? douleur nouvelle ; et toujours ainsi. Dans ses rapports avec la nature inorganique, il rencontre une loi infaillible, invariable, toujours la même, sans appel, sourde à toute excuse ; il reconnaît bientôt, à cette discipline sévère, quoique bienfaisante, qu'il faut obéir ; il s'attache avec un soin extrême à ne jamais l'enfreindre. Voilà le principe directeur de la vie morale qui, étendu à la vie tout entière, fait envisager les punitions comme les conséquences inéluctables des actes accomplis. Les parents, « ministres et interprètes de la nature » selon l'expression de Bacon, doivent veiller à ce que leurs enfants éprouvent les vraies conséquences de leur conduite, les réactions naturelles, sans jamais leur substituer les conséquences artificielles qui irritent, sont mal accueillies et provoquent la résistance de l'enfant, parce qu'il n'en comprend pas le sens. Un bambin a semé ses jouets sur le plancher dans un pêle-mêle indescriptible. Le système des réactions naturelles veut que ce soit lui qui répare le désordre ; la peine de remettre les choses en ordre est la conséquence directe de la négligence qui a produit le désordre. Une jeune fille, par indolence ou par un trop grand souci de sa toilette, n'est jamais prête pour la promenade quotidienne ; la conséquence naturelle est de la punir en ne l'attendant pas, en la laissant à la maison. De même si des enfants peu soigneux brisent ou perdent les objets qu'on leur donne, le châtiment naturel est la privation qu'ils auront à souffrir. Ainsi l'enfant se rend compte de la liaison des causes et des effets, notion que l'âge et l'expérience se chargeront ensuite de rendre plus complète. Les leçons de la nature sont substituées aux pénalités factices et injustes de la routine. Celui qui souffre uniquement des conséquences de sa propre conduite ne saurait crier à l'injustice, comme fait souvent celui qui subit un châtiment artificiel. Dans le système des réactions naturelles, le mal est exactement mesuré à la faute et si l'enfant souffre

d'une conséquence de ses actes, il n'a qu'à s'en prendre à lui-même.

Le principe des réactions naturelles a certainement du bon, mais il faut cependant y apporter certaines réserves. Que de cas où il n'est pas possible de punir l'enfant par où il a péché ! Souvent l'enfant est trop peu réfléchi, trop peu raisonnable pour comprendre et écouter les suggestions de son intérêt personnel, car le fond de cette discipline est bien l'intérêt. Pour les transgressions morales, par exemple, les calomnies, les fautes cachées, quelle sera la sanction naturelle ? Il y a le remords de conscience, sans doute, mais encore faut-il que la conscience soit suffisamment éclairée par la loi morale pour que le coupable ne s'aveugle pas au point de prendre le mal pour le bien. C'est le plus grave reproche qu'on puisse adresser au système disciplinaire de Spencer : il supprime la notion du devoir et toute véritable éducation morale. Notre conduite subira les fluctuations du plaisir ou de l'intérêt, mais jamais l'injonction à la vertu.

Enfin le système des réactions naturelles risquerait d'être souvent cruel et de causer à l'enfant un mal irréparable. Malgré nos défenses réitérées, par exemple, un élève est monté sur un arbre. La branche cède. Si, en tombant, il ne déchire que son pantalon, il n'y a que demi-mal ; mais il peut se casser la jambe et même se tuer. Le remède est alors pire que le mal. Ce danger est purement matériel. Il y a des réactions naturelles dont le danger moral est encore plus à craindre et qui sont souvent par elles-mêmes un dommage irréparable. C'est ainsi qu'en lisant de mauvais livres, un enfant compromet son intelligence et pervertit son imagination et son cœur. Il est ainsi des fautes que peut punir convenablement le système des réactions naturelles ; mais il en est qu'on doit prévenir plutôt que châtier. La sanction naturelle, érigée en système perpétuel et exclusif, comme l'entend Spencer, est donc insuffisante et même dangereuse.

Il faut cependant savoir gré à Spencer d'avoir montré que,

pour l'éducation morale comme pour l'éducation intellectuelle, la méthode qui se rapproche le plus de la nature est la plus rationnelle. Il y a dans le système pédagogique de Spencer plus que le dédain des méthodes introduites par l'art et les conventions humaines, il y a la foi à la finalité bienfaisante des instincts naturels, la confiance dans la nature, dans les forces spontanées de l'âme.

La pensée de Spencer sur l'éducation morale est fort bien caractérisée dans le passage suivant, qui s'applique à la famille, mais qui est également vrai de l'école :

« Puisque le but de l'éducation morale est de former un être apte à se gouverner lui-même et non à être gouverné par les autres, que l'histoire de votre législation domestique soit, en petit, l'histoire de votre législation politique : au début l'autorité despotique, quand cette autorité est réellement nécessaire ; bientôt après, un constitutionalisme naissant, dans lequel la liberté du sujet est, sur quelques points, reconnue ; ensuite, des extensions successives de la liberté du sujet, pour finir par l'abdication du maître ».

Spencer termine son ouvrage par le chapitre de l'éducation physique, non pas qu'il la considère comme moins importante, car il s'élève avec véhémence contre la négligence de parents qui se préoccupent beaucoup plus de la santé de leurs animaux que de celle de leurs enfants.

« La conservation de la santé est un de nos devoirs ; il existe une chose qu'on pourrait appeler : la moralité physique ».

Ici, comme ailleurs, la nature servira de guide. Ses indications sont toujours justes. Dans la nourriture, c'est le goût de l'enfant, manifestation de l'instinct, qui doit nous guider sur la qualité des aliments ; c'est son appétit qui en doit fixer la quantité, et non la raison des parents. L'enfant, qui dépense beaucoup de forces, a besoin d'une nourriture abondante, riche, variée, car « l'histoire prouve que les races les plus énergiques et qui ont dominé les autres ont été les races les

mieux nourries ». Insuffisance de l'alimentation, insuffisance des vêtements, insuffisance des exercices corporels, surmenage mental, voilà les défauts ordinaires de l'éducation physique.

Spencer n'est cependant pas partisan de l'endurcissement à outrance du corps, illusion fâcheuse dont bien des enfants meurent et dont les autres souffrent dans leur santé ou leur croissance. Les exercices physiques sont nécessaires pour les deux sexes, mais la préférence doit être donnée au jeu, à l'exercice libre et spontané.

Spencer s'est ainsi visiblement inspiré de Locke et de Rousseau. Pour les méthodes d'enseignement, Pestalozzi est son guide. Au premier abord, rien ne ressemble autant à la pédagogie de Rousseau que celle de Spencer ; mais les différences apparaissent dès qu'on y regarde de plus près. Rousseau élève un homme qui proteste contre les vices de l'état social, Spencer élève un petit Anglais, futur colon de la terre, qui saura s'adapter partout où il ira et planter sa tente sous tous les climats.

L'« essai » de Spencer doit être placé au premier rang des ouvrages sur la science de l'éducation. Dégagé des exagérations et des généralisations hardies qui s'y rencontrent ici et là, il est devenu populaire dans tout le monde civilisé. Le traité de celui qu'on a appelé l'Aristote ou le Leibniz du XIX[me] siècle a été traduit dans toutes les langues et, sur bien des points, il a ouvert des voies nouvelles à la science de l'éducation.

Spencer est le hardi novateur, le théoricien original, l'explorateur des terrains inconnus, **Alexandre Bain** le suit en sagace et consciencieux administrateur, en professeur expérimenté qui organise le travail et élucide les questions pratiques. Né en 1818, professeur de logique à l'Université d'Aberdeen, il mourut en septembre 1903, quelques semaines avant son compatriote Spencer, dont il devait développer, approfondir et mettre en œuvre les principes. Le livre qui lui

assure une première place dans l'histoire de la pédagogie est intitulé la *Science de l'éducation*[1]. L'auteur, pédagogue compétent, savant minutieux et analyste profond, y considère l'art d'enseigner au point de vue scientifique. Il apprécie et corrige les opinions généralement reçues en matière de didactique et les ramène aux lois les mieux démontrées de l'intelligence.

Son ouvrage renferme trois parties. La première, les *bases psychologiques*, établit les rapports de l'intelligence et des émotions avec l'éducation. La seconde, les *méthodes*, considère l'ordre à suivre dans les études au point de vue de la psychologie et de la logique. Il est indispensable de savoir tout d'abord quel est l'ordre dans lequel les facultés se développent et quelle influence cet ordre doit avoir sur celui des études. Enfin, dans la troisième partie de l'ouvrage, Bain expose son programme, son *plan d'études moderne*.

Bain se rattache à l'école de psychologie expérimentale. Il n'admet pas la classification habituelle des facultés ; il prend les faits, les étudie, les compare, groupe ceux qui sont semblables et détermine ainsi les différents attributs de l'intelligence. L'activité intellectuelle se manifeste par la conscience, mode fondamental de la connaissance, par la perception externe, l'association des idées, l'imagination ou association constructive d'idées, de sentiments acquis antérieurement, autrement dit par ce que Bain appelle la *rétentivité*, base de la mémoire et du souvenir. Le philosophe anglais considère la matière nerveuse du cerveau et des nerfs comme l'agent récepteur des faits et même provocateur dans certains cas. De la nature de cette matière, de sa consistance et de son développement dépendent les propriétés plastiques du cerveau « le cerveau n'ayant qu'un nombre limité d'éléments nerveux, cellules et fibres, ce nombre limite nécessairement celui de nos acquisitions ».

L'état physique et physiologique contribue dans une large

[1] *La Science de l'éducation*. Dixième édition. Traduction française, chez Félix Alcan. Paris 1903.

mesure à établir la puissance de l'esprit : plus la vie est intense, plus l'intelligence l'est aussi. La mémoire, « qui est la plus haute énergie du cerveau, le comble de l'activité nerveuse », est surtout active quand cet organe a beaucoup de force en réserve. La rétentivité demande plus de vigueur de la matière cérébrale que le raisonnement. Le vieillard raisonne encore, alors que sa mémoire se refuse à garder des impressions nouvelles et durables. Bain tire de ces faits les conclusions les plus intéressantes sur l'époque et les heures les plus favorables à l'étude, les moyens à employer pour détendre l'esprit, par exemple par l'alternance des activités et des occupations, l'influence des émotions intellectuelles et morales et d'autres encore.

En ce qui concerne les émotions morales, le psychologue écossais dit qu'elles s'associent tout comme les souvenirs et les idées, pour former les goûts, les antipathies, les sympathies, etc. Il s'agit donc de les surveiller, puisque le caractère en dépend. La souffrance et la joie exagérées sont hostiles aux fonctions intellectuelles, car elles affaiblissent la force cérébrale ; modérées, elles favorisent la concentration de l'esprit. Bain cherche à fixer le rôle de la souffrance et du plaisir : autrefois, on recourait à la première seule, aujourd'hui, on est peut-être trop tenté de se servir uniquement du second, et l'on oublie que la punition est « une sanction qui renferme le devoir, le droit, la moralité ».

Pour stimuler les émotions intellectuelles « moins agréables pour l'enfant que les émotions morales », il recourt à l'activité personnelle, aux arts, à la discipline. Les récompenses, entre autres, sont « un moyen puissant qui demande du tact ». Il approuve le principe des réactions naturelles, tout en ne se faisant pas d'illusions sur sa valeur, car la punition naturelle « dégage les parents du châtiment infligé, attire la colère de l'enfant sur les choses matérielles qui l'ont puni, mais, étant connue l'imprévoyance des enfants, elle rend souvent inefficaces les conséquences naturelles ».

Bain termine la première partie de son ouvrage par un examen de la valeur relative des branches. En fidèle commentateur de Spencer, il accorde la première place à la science, « expression la plus parfaite de la vérité et des moyens d'y arriver ». La science corrige la légèreté d'esprit, elle fait mieux saisir la marche du simple au composé.

Les mathématiques plient l'esprit, par leur caractère déductif et démonstratif « à une véritable discipline » et forment l'homme; car l'élève sent que ni l'autorité, ni la tradition, ni l'intérêt, mais la raison seule le porte à accepter un fait. Les sciences expérimentales (physique, chimie et physiologie) fournissent « à la curiosité intelligente » un des plaisirs les plus élevés; elles appliquent la méthode inductive et préparent aux arts et aux professions. Il ajoute l'histoire naturelle, les sciences appliquées, mais relègue à l'arrière-plan les langues. Les langues mortes sont réservées aux érudits qui en ont besoin. Les langues modernes sont apprises dans la mesure où elles sont parlées, donc utiles. Toute langue inutile est superflue.

Le livre de Bain pourrait ainsi s'appeler tout aussi bien « La Science *dans* l'éducation » que « La Science *de* l'éducation ».

Au point de vue de la méthode, Bain s'inspire également des principes qui ont guidé Spencer. La psychologie et la logique indiquent la marche à suivre : « L'observation précède la réflexion : le concret vient avant l'abstrait, la mémoire précède le jugement, l'imagination précède la raison ».

La marche de l'enseignement va du simple au complexe, du particulier au général, de l'indéfini au défini, de l'empirique au rationnel, de l'analyse à la synthèse, de l'esquisse aux détails, enfin du matériel à l'immatériel. Les faits choisis doivent être nombreux et variés. Les exemples, suffisants pour atteindre l'effet voulu, feront ressortir les points de ressemblance et la définition suivra, « quand le moment sera venu ».

Bain donne sur l'application de ces principes toute une série de sagaces conseils. Il montre, entre autres, pourquoi, en arithmétique, la pratique, les exercices oraux doivent précéder la théorie, pourquoi, dans l'enseignement de la langue, l'usage de celle-ci se place avant les règles de grammaire.

Après avoir parlé des premiers éléments de lecture, Bain aborde la question délicate du commencement des connaissances, c'est-à-dire des leçons de choses proprement dites qui, « plus que tout autre moyen d'enseignement, demandent à être traitées avec soin ; sans cela, un procédé admirable pourrait, dans des mains inhabiles, n'être plus qu'une affaire de forme, séduisante, mais sans valeur ». Elle doivent éviter ce que les élèves savent bien, se limiter à un certain nombre de faits intéressants. Elles ne sauraient constituer un cours suivi ; l'ordre n'y étant basé que sur l'utilité et l'intérêt ; le choix des sujets se fait à bâtons rompus, tandis que le cours exige une classification et ne se prête que difficilement à la forme empirique.

Les exemples de leçons de choses sur *la rosée, le goulot de la théière* méritent d'être étudiés.

L'auteur examine ensuite les méthodes à appliquer à l'enseignement de la géographie, de l'histoire et des langues. Dans l'histoire, il se borne au simple récit des événements émouvants dégagés autant que possible de toute explication abstraite.

Son plan d'éducation moderne, sorte de programme d'études secondaires, est le résumé de toutes ses observations Il renferme trois parties essentielles : 1° les sciences ; 2° les humanités ; 3° la rhétorique et la littérature nationale.

Les sciences sont divisées en deux groupes : les unes, qu'on approfondira : arithmétique, géométrie, algèbre, physique, chimie, biologie, psychologie ; les autres, les sciences naturelles, qui ne pourront qu'être effleurées parce qu'elles surchargeraient outre mesure la mémoire. La géographie est, à juste titre, rattachée par Bain aux sciences, tandis qu'il fait rentrer l'histoire dans les humanités proprement dites.

En ce qui concerne les études classiques, Bain porte un rude coup au grec et au latin. L'idée généralement reçue d'après laquelle « les connaissances supérieures n'ont été, pendant plusieurs siècles, accessibles que par l'intermédiaire des deux langues mortes, a maintenant fait son temps ». Les langues mortes et les langues vivantes ne sont plus admises dans son programme qu'à titre facultatif et même Bain prévoit le jour « où l'on trouvera que c'est encore leur accorder une trop grande part dans l'éducation ».

Ce que Bain entend par humanités, c'est encore la science, la science morale, il est vrai, « l'histoire et la sociologie avec l'économie politique et la jurisprudence ».

On le voit, Bain considère les sciences comme l'instrument le plus parfait de discipline intellectuelle, comme une mine admirable de vérités utiles. Les sciences valent sans doute par les connaissances positives qu'elles communiquent, mais surtout par les méthodes rigoureuses, par la force, la rigueur et l'exactitude qu'elles imposent à l'esprit.

L'éducation morale est traitée beaucoup plus brièvement dans l'ouvrage de Bain. Utilitaire en matière d'éducation intellectuelle, il l'est encore davantage quand il s'agit de former et d'influencer le cœur de l'enfant. Des trois sources qui alimentent la vie morale : tendances innées, expérience personnelle, enseignement, la deuxième pourrait suffire et suffit dans la majorité des cas. En se basant sur les rapports sociaux, il réclame une sorte d'éducation expérimentale de la vertu. La morale s'apprendrait comme la langue maternelle, par l'usage, par l'imitation, et l'enseignement moral serait comme une sorte de grammaire dont il faut observer les règles pour se bien conduire. Bain va jusqu'à faire du code pénal le ressort principal de l'enseignement de la vertu. Il réduit trop l'éducation à la culture de l'intelligence. Le cœur ne joue aucun rôle dans son système. Il se dessèche d'autant plus que l'intérêt seul a guidé l'esprit et que rien d'idéal n'a élevé ses aspirations. Et pourtant l'auteur admet l'existence de senti-

ments anti-sociaux dans l'âme enfantine. Ne faut-il pas les combattre par tous les moyens à notre disposition et le cœur du maître n'aura-t-il pas une action aussi efficace, — si ce n'est davantage, — que son intelligence, pour féconder l'enseignement et former la conscience morale de l'enfant ? L'action de l'âme fait ainsi défaut dans la pédagogie de Bain.

Malgré ces critiques générales du système, l'œuvre de Bain a de grands mérites. Elle est bourrée de renseignements didactiques, sur le passage du concret à l'abstrait, sur la manière d'entendre les leçons de choses et l'enseignement des sciences naturelles. Le pédagogue anglais cherche à résoudre scientifiquement les difficultés que le maître rencontre sur son chemin et, il faut le reconnaître, le plus souvent il y parvient.

Robert-Hebert Quick (1831-1891) survivra par son livre sur les « Réformateurs de l'éducation ». Fils d'une mère qui dirigea une école enfantine et fut une « Frœbelienne » sans le savoir, l'enfant hérita d'heureuses dispositions qui devaient lui marquer sa voie comme écrivain et comme pédagogue. Elève d'écoles privées, il passa ensuite à Harrow, puis à « Trinity College », enfin à Cambridge, où il prit ses grades. Pasteur, puis professeur à l'école de Cranleigh, qu'il quitta au bout de deux ans parce qu'il était impuissant à réprimer la rigueur du système disciplinaire, il se mit à la composition de ses *Essais sur les réformateurs de l'éducation*.

En 1870, le principal de Harrow l'appela comme professeur à l'école où il avait été élève. Il s'y fit la réputation d'un maître méthodique et scrupuleux qui réussissait mieux avec les petits élèves qu'avec les grands. En 1879 enfin, quand l'Université de Cambridge ouvrit un cours sur l'histoire de l'éducation, c'est à lui qu'on s'adressa pour le donner. Cette fois il avait trouvé sa voie. C'était *the right man in the right place*. Il y resta jusqu'en 1883 et donna, à côté de ses leçons, l'excellente édition des *Pensées sur l'éducation* de Locke. Forcé par ses maux de tête à résigner ses fonctions, il rentra quelque

temps dans le ministère pour passer ensuite par une douzaine d'écoles et finir, véritable pierre roulante *(rolling stone)*, par se fixer à Redhill. Il était alors dans la plénitude de son talent et de son expérience. Aussi bien y déploya-t-il une activité inouïe. Il écrivit mille petits articles pour le *Journal of Education*. Une des questions qui le préoccupaient le plus vivement était celle de l'éducation professionnelle des maîtres. Il voulait qu'on ne se bornât pas à leur donner le savoir, mais qu'on fît d'eux des éducateurs. Il protestait contre la coutume de confier la direction des grandes écoles à des savants *(scholars)* plutôt qu'à des maîtres d'école *(schoolmen)* et il aimait à paraphraser l'aphorisme du professeur berlinois Paulsen : « Les droits de la formation des maîtres contre la formation des savants ».

Esprit éveillé et attentif, il lisait tout et observait tout autour de lui. En pleine vigueur intellectuelle, il tomba, subitement frappé de paralysie, pendant une visite qu'il faisait à un ami, à Cambridge.

La première édition de ses *Essais* eut de la peine à paraître, faute d'éditeur. Macmillan, à qui il les avait présentés, ne les regarda même pas et répondit : « Les livres sur l'éducation ne rapportent rien ». L'ouvrage publié enfin par Longman, n'eut qu'un médiocre succès, mais Quick était convaincu que le jour viendrait où l'Angleterre saurait l'apprécier. Il apprit bientôt que son livre avait été réimprimé à Cincinnati sans que le nom de l'auteur y figurât. La seconde édition des *Essais*, profondément remaniée, fut, en revanche, presque un événement.

Quick possède à un haut degré l'art de saisir la pensée dominante d'un écrivain. Il s'entend à merveille à condenser en une page ou deux les volumes des pédagogues qu'il cite, et il le fait dans un style très personnel, simple, clair et animé. Il se propose d'attirer l'attention sur les grands penseurs en matière d'éducation, de la Renaissance à nos jours, de Rabelais et de Montaigne à Bacon, à Coménius et à

Milton. Ce dernier déclare que le monde des idées ne peut se connaître sans le monde des choses sensibles. « Mais, dit Quick, les enfants de lumière ont beau jeter des cris et sonner de la trompette ; les remparts des Jérichos de l'éducation restent debout. »

Puis viennent Locke, et Rousseau, le plus influent des réformateurs de l'éducation avec Pestalozzi. Le pédagogue zuricois ne dénonce pas avec autant de véhémence les maux de l'école que Rousseau, mais il veut qu'au lieu d'*injecter*, l'école fasse *germer*. Frœbel ajoute quelque chose à la doctrine de Pestalozzi. L'enfant, invité à agir, devient créateur à l'image de Dieu. L'esprit d'observation, la méthode expérimentale enfin conduit à une science de l'éducation, ou à l'éducation considérée comme une science. Cette pédagogie trouve son expression chez Spencer et les modernes.

Quick conclut en exprimant l'espoir qu'un jour viendra où notre race consacrera à l'art d'élever les hommes le temps, l'argent et l'énergie qu'aujourd'hui elle consacre avec un succès si épouvantable à leur destruction. Pour que ce résultat puisse être atteint, il faut que les maîtres de l'enfance cessent d'agir à l'aveuglette. Leur premier devoir est de s'instruire de ce qui a été fait avant eux dans l'œuvre à laquelle ils se vouent, afin qu'ils appliquent leurs efforts dans la direction qui est la vraie, qu'ils ne négligent point les grandes choses pour s'occuper des petites et qu'ils ne prennent point pour des vérités des faits depuis longtemps signalés comme des erreurs.

Les *Essais* de Quick nous présentent ainsi un remarquable tableau des doctrines de l'éducation. C'est le premier ouvrage en langue anglaise qui ait tenté d'exposer d'une manière scientifique l'évolution des idées pédagogiques à travers les âges.

Ce caractère scientifique strict ira s'accentuant avec les modernes, en particulier avec **James Sully**, dont les *Etudes sur l'enfance* constituent une des contributions les plus

importantes à la psychologie de l'enfance et **Mark Baldwin**, l'auteur d'un *Manuel de psychologie* et d'une magistrale étude de psychologie génétique, *Le développement mental chez l'enfant et dans la race,* où s'allient aux conceptions d'ensemble les plus hardies et les plus neuves de patientes et précieuses observations sur les lois générales qui président à l'évolution mentale de l'espèce humaine.

C'est sous l'influence des historiens, des moralistes et des philosophes de l'éducation dont nous venons d'analyser les principaux écrits que s'est organisée et développée l'école anglaise au cours du XIXme siècle. Les lois scolaires, comme la plupart des lois anglaises au reste, sont assez compliquées et faites de compromis.

Le peuple anglais, jaloux de ses libertés, ne remit pas au gouvernement le monopole de l'enseignement. L'Etat ne s'occupa pas directement de l'éducation ; il laissa à l'initiative privée le soin de satisfaire aux besoins de l'enseignement. L'enseignement supérieur et moyen étaient établis depuis longtemps et largement dotés. Il n'en était pas de même de l'enseignement primaire dont les ressources, avant le XIXme siècle, étaient rares et insuffisantes.

Mais peu à peu l'Etat intervint par des subsides de plus en plus considérables, par la création d'un *Département de l'éducation* (1839), véritable ministère de l'instruction publique.

En 1870 parut la « loi d'éducation élémentaire », qui a été modifiée légèrement par le bill d'éducation de 1876 et très profondément par celui de 1902. La loi de 1870 prévoyait un comité scolaire *(School Board)* élu par les bourgeois et les contribuables, et créé dans chaque district ; il avait pour mission de pourvoir à la création et à l'entretien d'écoles suffisantes, de veiller à l'application des règlements, de fixer les finances scolaires et d'accorder les dispenses pour le paiement de ces dernières. L'instruction, non l'école, était obligatoire, en ce sens que nul enfant de moins de quatorze ans ne pouvait être admis en apprentissage s'il ne présentait un cer-

tificat attestant qu'il avait reçu une instruction suffisante.

Dans ces dernières années, une véritable révolution s'est opérée dans le régime scolaire de l'Angleterre. Le bill d'éducation de 1902 a supprimé les comités scolaires. La loi y a substitué un comité d'éducation par comté ou par ville de quelque importance *(Education Committee)*. C'est la disposition principale du dernier bill. Ce comité est composé de six membres dont quatre au moins doivent appartenir à l'église anglicane. Les deux membres élus par les laïques y sont forcément en minorité. L'enseignement a donc un caractère confessionnel nettement marqué. Le nouveau bill a porté ainsi un coup droit à la liberté religieuse dont les Anglais ont été si fiers jusqu'ici et nous ramène presque aux doctrines d'une religion d'Etat.

Il y avait autrefois des écoles relevant des comités scolaires et des écoles dites volontaires, parce que la création et l'entretien en étaient dus à l'initiative privée, toutes impartialement subventionnées par l'Etat. Il y a aujourd'hui des *Provided* et des *Unprovided Schools*, c'est-à-dire des écoles auxquelles pourvoit l'autorité locale et d'autres auxquelles elle ne pourvoit pas.

Jusqu'au milieu du XIXme siècle, l'Angleterre n'avait pas de corps enseignant primaire spécialement préparé à sa tâche. **Schuttleworth** et **Tuffnell** fondèrent en 1840, à Battersea, près de Londres, la première école normale du Royaume-Uni. Dans l'espace de vingt ans, quarante-cinq écoles normales furent ouvertes par diverses Eglises et sociétés religieuses. Aujourd'hui l'Angleterre (avec l'Ecosse et l'Irlande) compte plus de soixante-dix *Training colleges*. Toutes sont privées, mais reçoivent de fortes subventions de l'Etat. Les unes sont réservées aux garçons, les autres aux filles. Quelques-unes sont mixtes. Les élèves des écoles normales sont souvent recrutés parmi les moniteurs ou sous-maîtres des diverses écoles primaires. Plusieurs ont enseigné depuis l'âge de treize ans jusqu'à l'âge de dix-huit ans, avant d'entrer à l'école nor-

male. Pendant ce stage, l'aspirant-instituteur porte le titre de *Pupil teacher* et reçoit une bourse de l'État.

L'instruction secondaire est très répandue en Angleterre, qui compte un grand nombre d'écoles professionnelles, scientifiques et littéraires (*Grammar Schools*). Toutes ces écoles sont libres.

Le Royaume-Uni possède enfin des établissements supérieurs pour l'armée et la marine et plusieurs universités, entre autres à Oxford, Cambridge, Edimbourg, Londres, Glascow, Aberdeen et Dublin.

Le dessin occupe une large place dans les écoles anglaises. On y fait aujourd'hui des dessins dans lesquels les formes naturelles des plantes, sont largement traitées comme motifs d'ornementation. Ces dessins sont exécutés à main levée au tableau noir, avec de la craie ordinaire ou avec de la craie de différentes couleurs, sur de la toile ou du papier brun foncé ou encore au pinceau.

On sait le rôle considérable joué dans l'éducation anglaise par les exercices physiques, au sens le plus général du mot. Les Anglais y voient, tout d'abord, l'éducation de l'œil et de la main, propre à favoriser l'habileté technique par le travail manuel et le dessin. Il y a, en second lieu, les exercices corporels proprement dits, qui comprennent la gymnastique et les jeux nationaux.

L'Angleterre est la terre sainte des exercices corporels et des jeux athlétiques. Ce qu'on sait moins, c'est que l'éducation physique a été assez négligée à l'école primaire proprement dite, jusqu'à ces dernières années. Le foot-ball et le cricket, les jeux de prédilection des classes dirigeantes, sont faits pour les riches. On s'ingénie aujourd'hui à trouver une suite d'exercices propres à occuper tous les élèves d'une classe et n'exigeant pas d'appareils trop coûteux. La natation figure également au programme des écoles anglaises. Les Anglais ont ainsi démocratisé les exercices physiques, qui ne sont plus l'apanage exclusif des classes privilégiées.

2. Les pédagogues américains : Penn, Horace Mann, Channing. L'école américaine.

Aux Etats-Unis, l'école occupe une large place dans les institutions et la vie publique. Elle y est considérée comme la pierre angulaire de cette république dont la superficie égale à peu près celle de l'Europe. Dès que les premiers colons débarquèrent sur les côtes de la Nouvelle-Angleterre, ils cherchèrent à assurer l'instruction la plus large et la plus libérale à ce nouveau peuple qui était appelé à régler lui-même ses destinées.

« Instruisez le peuple ! » tel fut le cri de ralliement de ces républicains. Ce fut aussi le premier conseil donné par **William Penn** au nouvel Etat qu'il avait organisé en Pensylvanie (1681) et dont la constitution est devenue le modèle de celle de l'Union. « Instruisez le peuple ! » fut la dernière recommandation de Washington à ses concitoyens.

Mais à la fin du XVIIIme siècle et au commencement du XIXme siècle, les Américains semblaient avoir oublié les principes posés par le fondateur de la colonie. Les écoles des Etats-Unis étaient dans le plus piteux état. Le rénovateur de l'éducation en Amérique fut **Horace Mann** « ce bienfaiteur de l'humanité destiné à avoir dans l'avenir un nom immortel », comme dit Laboulaye. Il est certainement le plus grand homme d'école des Etats-Unis, le véritable promoteur de l'enseignement primaire. Fils de ses œuvres, — ses parents étaient de pauvres paysans, — il fit ses études dans les conditions les plus difficiles. En hiver, il dévorait la petite bibliothèque du village, don de Benjamin Franklin. Un professeur ambulant le prépara en quelques mois pour l'admission à

l'Université où il ne tarda pas à se distinguer. Il sort premier de sa promotion. Il enseigne, fait du droit, est reçu avocat et se fait le défenseur attitré des bonnes causes. Nommé député, il devient à la Chambre le protecteur de l'école, des alcooliques et des aliénés, qu'il veut relever. Le dévouement dont il fait preuve à cette occasion lui acquiert une telle notoriété qu'il est nommé membre, puis président du Sénat. Il abandonne ses fonctions pour celle de secrétaire du *Bureau d'éducation* (Board of Education), à Boston. Là il peut donner enfin toute sa mesure. Le relèvement moral du citoyen par l'amélioration des écoles devient son unique préoccupation. Pendant les douze ans qu'il passe au Bureau d'éducation, il encourage les autorités, crée de nombreuses écoles, voue tous ses soins à la formation de bons maîtres, propage les meilleures méthodes, organise des conférences, fonde un journal pédagogique, présente chaque année au pouvoir législatif des rapports remarquables sur la marche des écoles, entre autres celui sur l'*Importance de l'Education dans une République.* Cette activité prodigieuse, qu'il accomplit seul, est couronnée de succès.


Fig. 90. — Horace Mann.

Rien n'échappe à sa sollicitude de législateur et d'organisateur scolaire. Aucune question ne le trouve indifférent : constructions scolaires, bibliothèques scolaires répandues dans tout le pays, livres de lecture et autres manuels rendus uniformes, introduction de l'hygiène et du chant dans les programmes, régime disciplinaire adouci.

Mais Horace Mann était trop clairvoyant pour ne pas sentir que tous ces progrès ne seraient assurés que le jour où les instituteurs et les institutrices des écoles publiques seraient

mieux préparés à leur tâche d'éducateurs. Il mène une vigoureuse campagne en faveur de la fondation d'écoles normales. Un ami des écoles donne cinquante mille francs dans ce but, à la condition que l'Etat en accorde autant. Les Chambres décident alors la création provisoire, puis définitive, de trois écoles normales avec écoles d'application. Le pédagogue américain, qui s'y connaissait en hommes, place à la tête de ces institutions des éducateurs de grand talent, entre autres Cyrus Peirce, dont Henry Barnard, le vétéran de l'école américaine, disait : « Sans M. Peirce, la cause des écoles normales était perdue pour longtemps ».

Une institution qui devait heureusement compléter celle des écoles normales fut celle des conférences d'instituteurs connues sous le nom de *Teachers' Institute*. Elles réunissaient à l'époque des vacances les maîtres et maîtresses d'un Etat et, dans des conférences qui duraient de six jours à six semaines, leur offraient le modèle des diverses leçons que comportait le programme. En 1868, il n'y eut pas moins de cinquante-neuf de ces conférences dans le seul Etat d'Indiana.

Dans le but de recueillir de nouveaux renseignements sur les institutions scolaires de l'Europe et leur fonctionnement, Mann s'embarque pour le Vieux Monde, visite les écoles d'Angleterre et d'Ecosse, de Saxe et de Prusse. Les écoles saxonnes, en particulier, lui font une profonde impression par la vie, l'entrain et l'émulation qui y règnent, tout spécialement dans les leçons de lecture, de dessin, de chant. Rentré en Amérique, il publia un rapport sur les observations qu'il avait faites sur le continent. Toujours plus attaché aux libres institutions de son pays, il termine son rapport par ces mots : « Dans une république, l'ignorance est un crime et les fautes qu'elle engendre ne sont pas moins un opprobre pour l'Etat qu'une honte pour les coupables ».

L'énorme travail auquel Mann s'astreignait — il donnait des conférences aux instituteurs pendant huit semaines de suite — le forcèrent à offrir sa démission de secrétaire du

Bureau d'éducation. Nommé député du Massachusetts à la Chambre des représentants de l'Union, il se déclare l'adversaire acharné de l'esclavage, mais dégoûté de la politique et des compromissions qui retardent la solution d'une question si importante, il dépose son mandat. Peu après, il accepte la direction d'un grand établissement d'éducation, le collège d'Antioche, dans l'Etat de l'Ohio. Il y met en pratique ses idées sur la co-éducation des deux sexes, sur l'instruction morale, sur la pratique du devoir par la simple persuasion, par l'éveil des sentiments et de la conscience sans avoir recours aux châtiments corporels. Abandonné par ceux-mêmes qui l'avaient envoyé dans l'Ohio, après avoir sacrifié les débris de sa fortune pour sauver une institution qui lui était chère, à bout de forces, il succomba à la peine le 2 avril 1859, à l'âge de soixante-trois ans. Ses concitoyens lui ont élevé à Boston, devant la salle du Parlement, une statue, à l'érection de laquelle ont contribué tous les maîtres et tous les élèves des écoles du Massachusetts. Le centenaire de sa naissance a été célébré en 1896 dans une école normale de New-York et son esprit de foi dans l'avenir de l'école et de la démocratie a continué d'animer non seulement les institutions qu'il a créées et dirigées, mais les écoles de toute l'Union.

Bien que Mann n'ait pas publié d'ouvrages pédagogiques proprement dits, son œuvre est immense. Elle est toute comprise dans ses rapports annuels, ses conférences, ses discours, ses travaux de controverses et dans les dix volumes de son *Journal d'éducation*. Vouloir analyser ici ces documents, qui forment une vaste bibliothèque, nous entraînerait trop loin. Ses travaux n'ont pas eu simplement pour but d'instruire, de stimuler le maître, mais bien d'élever le citoyen et de l'intéresser aux choses de l'école. Les écoles n'ont de valeur qu'autant que les citoyens s'occupent d'elles. Sans doute on peut dire : tels maîtres, telles écoles ; on peut soutenir au même titre : tels citoyens, telles écoles aussi.

Le nom d'Horace Mann, au reste, mériterait de figurer au

livre d'or des pédagogues n'eût-il prononcé que ces simples paroles : « L'école est la plus grande découverte qu'ait faite l'humanité » et « L'éducation est notre seule sauvegarde politique : hors de cette arche, il n'y a que le déluge ».

Horace Mann fut secondé dans ses efforts par **Channing** (1780-1842) le « Fénelon américain », un des défenseurs les plus enthousiastes et les plus sincères de l'éducation de la démocratie et de l'instruction populaire. Prédicateur presbytérien, il associait le sentiment religieux et la raison philosophique, et voulait que dans la théologie même tout aboutît à la suprématie du jugement humain. Ami de l'ouvrier, à qui il s'est efforcé de persuader qu'il n'y a qu'une seule égalité, l'élévation morale, et qu'un seul moyen de se perfectionner, le travail, ses meilleurs écrits ont précisément pour objet l'éducation qu'on se donne à soi-même et l'éducation des classes laborieuses. Parmi ses *Œuvres sociales, l'Education personnelle* mérite surtout d'être remarquée. Il y montre la possibilité et la nécessité de la culture personnelle, les moyens de la favoriser et l'obligation de la commencer dès l'enfance. Channing réfute les objections soulevées contre l'instruction des ouvriers. Il rappelle à ces derniers leur dignité et leurs devoirs.

L'éducation personnelle est possible, parce que l'âme peut s'étudier et agir : elle apprécie ses pensées et les conduit ; elle sent ses plaisirs et ses peines ; elle combat ses passions ; elle voit au-delà du fini. Cette éducation ou cette amélioration comprend la culture morale, la culture religieuse, la culture intellectuelle, la culture de la pensée, qui tire profit des connaissances pour élever l'âme, pour agrandir la pensée et, du même coup, les sentiments et la volonté. Elle embrasse également la culture sociale, qui transforme l'instinct social, penchant naturel, en une noble et vraie sympathie ; la culture pratique, qui, en disposant l'homme à l'action, prépare les ressources de la vie ordinaire, la culture esthétique et enfin la culture du langage.

En ce qui concerne l'éducation des sentiments esthétiques,

le pédagogue américain remarque que, de toutes nos inclinations, ce sont eux qui sont le plus susceptibles de développement. « La beauté est partout, et, faute de cultiver ce sentiment, une joie infinie est perdue pour le monde. Chaque laboureur vit devant les ouvrages d'un artiste divin, il n'en sent ni la beauté ni la grandeur, et une multitude d'hommes vivent ici-bas en aveugles, comme si, au lieu de posséder cette belle terre et ce glorieux firmament, ils habitaient un cachot. »

Après avoir rappelé à l'ouvrier ses droits et ses devoirs, il termine en donnant aux classes laborieuses des conseils qui sont encore de mise aujourd'hui : « Il vous manque beaucoup et de grandes choses ; le remède n'est pas dans l'urne du scrutin ou dans l'exercice de vos droits politiques, il est dans l'éducation consciencieuse de vous-mêmes et de vos enfants. Ces vérités, vous les avez souvent entendues, et puis vous vous êtes endormis. Réveillez-vous ! Prenez la résolution sérieuse de vous instruire ! Rendez-vous dignes de vos institutions libres, fortifiez-les et perpétuez-les par votre intelligence et vos vertus ! »

Ce sincère défenseur de la démocratie a compris que si le peuple réclame et accuse, c'est qu'il ne sait pas assez, c'est qu'il serait plus juste s'il était plus et mieux instruit. Channing porte un véritable amour aux déshérités de la fortune et, loin de les flatter, il leur parle la loi du devoir, il les éclaire, afin qu'ils ne soient plus « l'instrument des intrigants ». Il a pleine et entière confiance dans l'éducation qui, bien entendue, ne peut qu'assurer la prospérité de l'individu et de l'Etat.

Le droit universel à l'éducation, aussi bien pour la femme que pour l'homme, est une des plus belles conceptions de la libre Amérique. Comme il n'y avait pas, à l'origine, de lois sur l'instruction publique, le législateur a inventé, créé de toutes pièces. La tradition ne pesant pas de tout son poids sur les institutions comme dans notre vieille Europe, l'esprit qui inspire le système d'éducation est logique, rationnel, original, personnel et pratique.

Les Etats-Unis n'ont pas, d'ailleurs, de système d'éducation dans le sens européen du mot. Le pays est des plus décentralisés. Aucun organe ne dicte des prescriptions uniformes. L'Etat ne s'ingère pas dans les questions scolaires. Il se borne à protéger les institutions sans même y exercer une surveillance. Chaque Etat de l'Union a pleine autorité pour organiser l'instruction publique. Il y a bien à Washington un *Bureau d'éducation*, mais il ne doit pas être considéré comme une autorité centrale à l'instar des ministères européens de l'instruction publique. S'il n'y a pas de département de l'instruction publique, il y a, en revanche, un esprit public très intense qui circule dans tous les membres de ce vaste corps et en assure l'unité ; il y a de grandes associations qui coordonnent les initiatives, dégagent les points essentiels de la multiplicité des efforts et interviennent pour recommander les lois, programmes et règlements modèles.

L'école est donc une institution locale, municipale, administrée par un *Conseil d'éducation* nommé par le peuple. Elle ne subsiste que par les impôts particuliers votés par la ville ou le village ou par la générosité, souvent très large, des particuliers.

Au début du siècle passé, les Etats-Unis n'avaient aucune organisation scolaire. Au cours du XIXme siècle, il s'en est créé une qui comprend : 1° les écoles élémentaires publiques (avec une durée de huit ans) ; 2° les écoles publiques secondaires (quatre ans) ; 3° les collèges (quatre ans également) et 4° les universités.

L'école est gratuite à tous les degrés, pour les étrangers comme pour les nationaux, mais elle n'est pas encore partout obligatoire. L'éducation n'est pas confessionnelle ; l'enseignement dogmatique y est interdit ; cependant l'école américaine est profondément religieuse.

Dans les écoles élémentaires et les écoles secondaires proprement dites, la co-éducation, c'est-à-dire le mélange des sexes, est générale. L'éducation commune aux deux sexes y

représente à peu près le 70 % du total des élèves filles. Les Américains estiment que le sexe n'a rien à voir dans le travail mental, que l'éducation doit être adaptée à l'individu non au sexe, qu'il faut former la volonté et préparer à la vie sociale, non en évitant les occasions de faillir, mais en habituant l'âme à y résister.

Dans les écoles de l'Union, on fait peu d'études à base classique. On veut une école pratique, utilitaire. Les connaissances y sont considérées comme autant d'instruments nécessaires à la vie. C'est pourquoi, presque partout, les objets d'étude sont facultatifs. Avant tout, la spontanéité, le libre essor de l'individualité. Pour ouvrir des territoires, fonder des villes, bâtir des chemins de fer, créer des manufactures, assurer au pays de grandes destinées, il faut des citoyens hardis, novateurs, résolus et entreprenants. A ceux-là le système de contrainte des études imposées ne vaut rien. Toute l'éducation doit préparer le jeune homme à l'action. Nous voulons, nous, des enfants sages, obéissants, disciplinés. Les Américains veulent, avant tout, des jeunes gens d'initiative, indépendants, confiants en eux-mêmes.

La première chose qui frappe dans leur système d'éducation, c'est la place considérable qui y est faite aux études concrètes. L'enseignement abstrait est réduit à la portion congrue. On fait beaucoup et de bonne géographie ; en revanche, peu d'histoire et de grammaire. Le milieu dans lequel l'enfant vit, le monde réel, la nature en un mot, voilà ce qu'il s'agit de révéler au petit Yankee. Aussi bien nulle part peut-être les méthodes intuitives ne disposent-elles de collections plus complètes et n'occupent-elles une place plus importante.

Un second point à relever dans l'éducation primaire des Etats de l'Union, c'est la prédominance des exercices techniques, de ceux qui ont pour but d'assurer l'habileté de la main, soit les branches artistiques, l'écriture et le dessin sous toutes ses formes. Le dessin, en particulier, y est en honneur comme dans aucun autre pays. On a dit avec raison qu'il « est

roi dans les écoles d'Amérique ». Cette supériorité incontestable de l'écolier américain dans l'art du dessin s'explique, au reste, aisément. Le dessin est ainsi, aux yeux des Américains comme pour les adeptes de la pédagogie herbartienne, un exercice d'application qui accompagne toutes les autres leçons. Nulle part, en effet, en dehors de l'Allemagne, les principes de l'enseignement éducatif des Herbart, Ziller et Stoy n'ont fait de progrès aussi rapides et aussi sûrs. Les principes de la concentration, des étapes historiques, de l'intérêt basé sur l'aperception y sont généralement appliqués et fort bien compris. Les diverses matières du programme doivent se prêter un mutuel secours, et, parmi celles qui offrent le plus de ressources dans l'enseignement élémentaire, le dessin doit être placé au premier rang. Dans le jardin d'enfants déjà, le dessin libre, première expression des idées de l'enfant, langage concret et nouveau, est très cultivé. A l'école primaire, il pénètre toutes les activités scolaires. Il vient en aide à la parole du maître, il la complète et il supplée par le crayon à l'insuffisance du vocabulaire et à l'imperfection de l'élocution de l'enfant. Pas une leçon de choses, de géographie locale, de lecture, de rédaction ou d'histoire qui ne soit illustrée par des dessins de l'élève. Grâce à l'impulsion de trois novateurs **Philbrick, Perkins** et **Smith**, le dessin a été vulgarisé et a trouvé sa véritable place dans les programmes. Puis les nouvelles méthodes, dont **Prang** et **Liberty Tadd** sont les représentants les plus autorisés, ont puissamment contribué à consolider cette discipline et à la faire envisager sous son vrai jour.

Il est, en outre, un autre côté de l'éducation américaine sur lequel il est nécessaire de s'arrêter, c'est l'intensité du mouvement pédagogique. En effet, sur quatre cent trente collèges et universités, les Etats-Unis ne comptent pas moins de deux cent vingt chaires de pédagogie, centres actifs et lumineux d'informations et de recherches, munis de laboratoires de physiologie et de psychologie, où les vastes et minutieuses enquêtes pédagogiques ou pédologiques règnent en maî-

tresses. Il y a en Amérique des facultés d'éducation comme il y a des facultés de droit ou de médecine. Il ne faut pas oublier non plus de mentionner les établissements spéciaux connus sous le nom de *Teachers' Colleges* et qui offrent de frappantes analogies avec les écoles normales françaises de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud. Le *Teachers' College* de New-York, par exemple, est une école pédagogique complète, avec cours théoriques et exercices pratiques dans une école d'application, appelée « Ecole Horace Mann ».

Le budget de l'instruction publique s'élève, aux Etats-Unis, à des sommes énormes : 200 millions de dollars par an. Le nombre des maîtres et des maîtresses d'écoles est à l'avenant : 425 000, dont près des deux tiers sont des femmes. En effet, en 1870, il y avait déjà 59 femmes sur 100 instituteurs. En 1898, il y en avait 67 sur 100 en moyenne et, dans certains Etats, cette proportion s'élève aujourd'hui à 80 pour 100. On entrevoit le jour où tout le personnel enseignant sera féminisé.

On comprend que les écoles normales se soient rapidement développées dans un pays où, selon le mot de Channing, « on admet qu'il faut plus de sagesse pour élever un enfant que pour gouverner un Etat ». Les premières écoles normales ont été créées à l'instigation de Horace Mann et de Charles Brooks, entre les années 1839 et 1850, dans la Nouvelle-Angleterre, l'Etat de New-York et la Pensylvanie. Depuis 1870, le nombre en a beaucoup augmenté. Aujourd'hui, d'après une statistique récente, on n'en compte pas moins de 345 (publiques ou privées, en égale proportion environ). Ce sont, toutefois, les écoles normales de l'Etat qui fournissent le plus fort contingent d'élèves, soit 46 245 contre 21 293 instruits dans les écoles normales privées. Les Etats-Unis ont donc une armée de 67 538 élèves-maîtres. On ne néglige rien pour asseoir la situation de l'instituteur, pour l'engager à se perfectionner dans les *Teachers' Institutes*, par l'étude et l'effort. Le maître est suivi avec sollicitude, surveillé, conseillé, protégé, félicité ou

critiqué par des inspecteurs qui visitent son école, contrôlent ses méthodes et ses moyens disciplinaires. Ces inspecteurs sont indépendants. On s'attache à fortifier leur autorité, à les affranchir de l'influence des politiciens de parti « ce fléau des démocraties », comme dit W. Harris. Deux faits, en réalité, expliquent le développement extraordinaire des institutions scolaires américaines : le nombre croissant des maîtres toujours plus instruits, toujours mieux préparés à leur tâche et, d'autre part, un contrôle toujours plus sévère des études exercé par des inspecteurs expérimentés et autorisés.

Disons pour terminer que les enseignements spéciaux sont très développés aux Etats-Unis, que la pédagogie des tout petits et celle des anormaux y fait des progrès incessants et que les manuels d'enseignement, richement illustrés, sont remarquables. On s'attache à n'offrir à la jeunesse que ce qu'il y a de meilleur et de plus esthétique dans tout ce qui a trait à l'enseignement par l'aspect. Rien n'est assez beau et assez bon pour le peuple.

CHAPITRE XXIX

Développement des institutions scolaires dans quelques autres pays de l'Europe.

Le règne de Marie-Thérèse et de Joseph II marquent, dans l'histoire de l'école austro-hongroise, un moment d'éclat suivi d'une longue période d'arrêt et même de recul.

Les conséquences de la guerre contre la Prusse, dont l'issue fut si malheureuse pour l'**Autriche**, engagèrent le gouvernement à promulguer une nouvelle loi sur l'instruction publique (1869). Elle étendit la scolarité à huit ans ; les programmes furent développés et la préparation des instituteurs prit un vigoureux essor. L'école fut placée sous la surveillance de l'autorité civile. Un nombre considérable de nouvelles écoles, parmi lesquelles beaucoup d'écoles normales, furent créées. La plupart sont pourvues aujourd'hui de halles de gymnastique et de jardins scolaires. L'Autriche est, en effet, l'Eldorado du jardin scolaire. On n'en compte pas moins de treize mille dans toute l'étendue du territoire. Tous ont été établis d'après les plans du Dr **Erasme Schwab**, qui passe pour être le fondateur et le propagateur du jardin d'enfants dans la monarchie.

La loi de 1869 a été modifiée depuis, dans quelques dispositions essentielles (1883). La scolarité y a été réduite et les programmes ont été également allégés.

L'Autriche a, en outre, organisé des écoles primaires supérieures où les sexes sont séparés, des cours complémentaires obligatoires, dont la durée est de deux ans.

La **Hongrie** a une organisation scolaire à elle.

L'année 1848, date de l'indépendance de la Hongrie, est le point de départ d'un mouvement scolaire intense. Le premier ministre de l'Instruction publique, Joseph Eotoos, posa les principes qui devaient présider à l'organisation de l'enseignement : « L'école est une institution de l'Etat. L'enseignement élémentaire doit y être gratuit. Les maîtres doivent être rétribués par les communes et par l'Etat. Les parents sont tenus d'envoyer leurs enfants à l'école : les garçons, de six à douze ans, et les filles, de six à onze ans ».

Puis la guerre éclate, et la révolution est réprimée par le sang. Ce n'est qu'après Sadowa que le pays recouvre ses anciens droits, que le baron Eotoos redevient ministre de l'Instruction publique et peut enfin jeter, à titre définitif, les bases de l'enseignement populaire.

Sur mille recrues, la Hongrie en compte encore deux cent quatre-vingt-une d'illettrées. C'est là une forte proportion, qui ne paraît pas en rapport avec les sacrifices financiers consentis par la nation. Depuis 1870, les dépenses pour l'instruction publique ont plus que quintuplé.

La **Belgique** a un système scolaire assez développé. Elle possède deux universités de l'Etat et deux universités créées par l'initiative privée. L'enseignement moyen est distribué dans les athénées royaux, les collèges communaux et les écoles moyennes proprement dites.

L'école frœbelienne est à peine organisée. Jusqu'ici les institutrices n'étaient pas préparées à donner cet enseignement. Les premiers brevets délivrés datent de 1899.

L'école primaire belge est dominée par l'idée moderne de l'adaptation aux exigences de la vie pratique. Partout on sent la préoccupation d'approprier les études aux nécessités de la vie et des milieux. L'enseignement aux adultes ne fait qu'ac-

centuer cette tendance. Il est nettement professionnel. Les instituteurs sont préparés à donner aux enfants du peuple un enseignement conforme aux nécessités professionnelles locales.

Les œuvres de prévoyance et de tempérance sont à l'ordre du jour en Belgique. Le mouvement mutualiste y est remarquable. On y compte plus de deux mille sociétés mutualistes qui visent l'assurance en cas de maladie, ou la retraite dans la vieillesse. Les enfants sont admis à verser des contributions dès l'âge de six ans. Nulle part l'enseignement antialcoolique n'est plus fortement organisé. La littérature consacrée à l'alcoolisme est des plus riches. Les journaux scolaires se sont jetés à corps perdu dans la campagne contre les boissons.

En **Hollande**, la loi de 1878 n'a pas établi l'obligation, mais permet aux communes d'accorder la gratuité et de refuser tout secours (sauf les soins médicaux) aux parents qui n'envoient pas leurs enfants à l'école. Elle a augmenté la part d'intervention de l'Etat, lui a remis la charge des pensions, a fixé le personnel d'après la population (un instituteur et un adjoint pour plus de quarante élèves, deux adjoints au-delà de quatre-vingts) et a réorganisé l'inspection.

Le **Grand-duché de Luxembourg** a rendu l'école publique obligatoire pour tous les enfants de six à douze ans qui ne reçoivent pas l'instruction à domicile ou dans une école privée.

Les pays scandinaves sont parmi les plus avancés au point de vue de l'instruction publique. La **Suède** est actuellement régie, au point de vue scolaire, par la loi de 1882, qui a établi des écoles préparatoires ou petites écoles, des écoles primaires proprement dites et des écoles primaires supérieures. Dans les régions peu peuplées, il y a des écoles dites « ambulatoires » dont l'instituteur est nommé pour deux ou trois districts. Le maître dessert deux, trois ou même quatre stations. Il reste deux ou trois jours dans chaque localité, enseigne, répète, donne des devoirs. Ceux-ci sont faits à domicile pour le jour où le maître repassera.

L'instruction est gratuite ; elle est obligatoire et la fréquentation ne peut être retardée au-delà de neuf ans.

Les écoles primaires supérieures reçoivent les élèves qui ont terminé avec succès les études obligatoires. Ouvertes le soir dans les villes, à certaines saisons dans les campagnes, elles complètent le programme de l'école précédente. Plus de 100 000 enfants sont instruits par ce moyen.

Deux branches du programme suédois méritent une mention spéciale, ce sont les travaux manuels et la gymnastique.

Pour le travail manuel (slöjd), la Suède est au premier rang. Elle a été l'initiatrice de ce mouvement puissant qui a fait pénétrer les occupations manuelles dans les écoles de beaucoup d'autres pays, aussi bien en Europe qu'en Amérique.

On entend par « slöjd » suédois le travail manuel tel qu'il est enseigné au séminaire (école normale) de Nääs, dirigé par M. Otto Salomon. Le travail manuel revendique sa place dans les écoles suédoises comme un facteur de l'éducation générale. Le but où il tend n'est pas de former des artisans, mais de contribuer au développement moral et physique des élèves en leur enseignant l'ordre, l'attention, la continuité dans l'effort, en habituant leurs yeux à voir et leurs mains à travailler, enfin et surtout en constituant, à côté de la gymnastique, un contrepoids salutaire à la pédagogie purement livresque. Le dessin va de compagnie avec le travail manuel. Les maîtres doivent d'abord enseigner les premiers principes du dessin : ils le mettent ensuite en pratique en faisant des esquisses de modèles du « slöjd ».

La gymnastique, enfin, est très en honneur en Suède. Elle y a eu pour promoteur Ling, professeur d'escrime à l'Université de Lund, puis fondateur de l'Institut central de gymnastique de Stockholm (1776-1839). Ling a donné à cette branche une base scientifique et rationnelle. La progression et le choix des exercices sont raisonnés ; ils reposent sur la nature même, par l'étude de l'anatomie et de la physiologie. La gymnasti-

que, telle que Ling la comprenait, n'avait pas seulement pour but de fortifier le corps, elle pouvait guérir certains défauts physiques ; de plus, elle devait servir à l'éducation générale de l'enfant, à la préparation du soldat, à la callisthénie et à la formation du goût, d'où cette division de la gymnastique en médicale, pédagogique, militaire et esthétique.

La **Norvège** et le **Danemark** ont une organisation scolaire analogue à celle de la Suède. Le Danemark est un des premiers pays où le travail manuel ait reçu une organisation régulière, grâce aux efforts de **Clauson Kaas.** Il comprend le cartonnage, la reliure, la menuiserie, le découpage et la sculpture sur bois, la vannerie, la brosserie, le tressage de la paille, l'emploi du tour et de la scie circulaire.

En **Russie**, l'enseignement public est du ressort du ministère de l'instruction publique, qui a sous ses ordres des organes locaux d'administration. L'Empire est divisé en douze arrondissements d'enseignement public, dont chacun groupe plusieurs gouvernements limitrophes.

Un mouvement général se manifeste en Russie depuis quelques années en faveur du relèvement moral et intellectuel des classes populaires. Le point de départ de cet effort doit être cherché dans l'abolition du servage en 1861 et dans l'utile et bienfaisante institution des « zemtsvos ». Le « zemtvo » est un organe d'administration locale, une institution du « self government », destinée à veiller sur les besoins économiques des provinces. Dans la plupart des gouvernements, les écoles sont fondées par les zemtsvos, les administrations municipales, les communes rurales et les particuliers. L'administration et la direction des études, dans ces écoles, sont confiées à des conseils scolaires de gouvernement et de district, sous la surveillance générale des inspecteurs et des directeurs de l'enseignement primaire. Grâce à l'ukase de 1874, ordonnant la fondation d'écoles élémentaires pour les deux sexes, des écoles populaires se sont ouvertes dans les villes et dans les villages.

On peut les diviser en trois catégories : 1° les écoles qui relèvent du ministère de l'instruction publique, 2° celles du Saint-Synode ou écoles paroissiales qui se proposent de donner avant tout l'instruction et l'éducation primaire dans l'esprit le plus strict de l'église chrétienne orthodoxe et 3° les écoles placées sous la direction de divers ministères : guerre, intérieur, finances, marine.

Au point de vue de l'organisation pédagogique, les écoles primaires de l'empire offrent également trois types différents : 1° l'école à une classe, avec trois divisions ou degrés, de même type pour les villes et les villages. Elles sont les plus nombreuses. Le cours d'études y est de trois ans. 2° l'école à deux classes, dont la durée est ordinairement de deux années, 3° les écoles primaires de tout genre avec un cours plus élevé que celui des écoles à deux classes. L'école urbaine est le modèle le plus répandu de ces classes, que l'on pourrait comparer avec nos écoles secondaires ou avec les écoles primaires supérieures en France.

Dans presque toutes les écoles primaires, la Russie pratique la co-éducation. La fréquentation laisse beaucoup à désirer. Les trois quarts des élèves des écoles urbaines et rurales abandonnent leurs études avant la fin de la scolarité. Le personnel enseignant des écoles s'élève au chiffre de 154 052, ce qui donne en moyenne un maitre pour vingt-sept élèves. Les instituteurs sont préparés dans les instituts pédagogiques pour les écoles primaires supérieures et dans les séminaires pédagogiques pour les maitres des classes élémentaires.

Nos écoles complémentaires de l'Occident sont presque totalement inconnues en Russie, qui ne compte que 1785 cours d'adultes. Aussi le nombre des illettrés est-il encore énorme : 617 sur 1000 recrues. On cherche aujourd'hui à porter remède au mal par le service militaire : chaque soldat reçoit, pendant le temps qu'il passe au régiment, s'il ne les possède pas encore, une instruction élémentaire et quelques connaissances techniques. Chaque détachement militaire peut être considéré

comme une véritable école. Après un an de ce dressage, il est rare de trouver un soldat complètement illettré. En 1898, il y avait en Russie 7500 de ces détachements militaires.

Le programme n'offre rien de particulier à relever. Il faut cependant mentionner les fêtes originales en faveur des arbres. Il existe en Russie de nombreuses sociétés qui se proposent de répandre dans les jeunes générations l'amour de la nature et des plantes et le respect auquel les arbres ont droit, par les jouissances esthétiques qu'ils nous procurent, aussi bien que par les services importants qu'ils nous rendent. Les nouvelles plantations d'arbres donnent lieu à des fêtes où les élèves des écoles primaires sont conviés et où des conférences leur sont faites sur la beauté et l'utilité des arbres.

Ajoutons que la **Finlande** et les provinces baltiques ont une organisation scolaire qui ne le cède en rien à celle de nos pays occidentaux.

L'**Italie** n'a possédé un système national d'enseignement qu'avec l'unité politique. La loi scolaire de 1859, modifiée en quelques points par celle de 1877, a organisé l'instruction à tous les degrés ; mais *Instructions* et *programmes* sont de date toute récente. C'est en 1895, en effet, qu'a paru le *Règlement général pour l'instruction élémentaire,* par lequel ont été coordonnées et unifiées les dispositions inscrites dans les lois, règlements ou décrets antérieurs.

L'enseignement primaire comprend deux catégories d'établissements : les écoles primaires inférieures et les écoles primaires supérieures. Toute commune doit avoir deux écoles primaires inférieures, une pour les garçons et une pour les filles ; les écoles supérieures sont obligatoires dans les communes de plus de 4000 habitants.

L'école primaire est gratuite, obligatoire de six à neuf ans pour l'école inférieure ; mais, dans nombre de régions de la péninsule, le principe de l'obligation est resté lettre morte.

Le corps enseignant est formé dans les cent cinquante écoles normales nationales ; mais beaucoup d'instituteurs exercent

sans diplôme aucun ou sont munis de brevets obtenus sans une préparation convenable. Les traitements des instituteurs des écoles rurales et ceux des institutrices sont insuffisants. Dans beaucoup de provinces, même dans celles qui passent pour les plus riches, le traitement de bon nombre d'instituteurs ne dépasse pas cinquante centimes par jour ! Les instituteurs retraités vivent dans la misère. Cette situation précaire est due en bonne partie au fait que l'école est une institution communale, dépendant uniquement des municipes, souvent mal disposés, pauvres ou insolvables.

Pourtant les progrès réalisés sont profonds et nombreux et le pays du Dante semble être en ce moment en pleine renaissance pédagogique. Les idées du Père Girard y avaient déjà trouvés, dans la seconde moité du XIXme siècle, d'ardents propagateurs qui introduisirent le mode d'enseignement mutuel, tels Gioberti, Rosmini, Berti, Tommaseo, Rayneri, Parravicini, Confalonieri, l'abbé Lambruschini et le marquis Ridolfi à Florence, Carlo Boncompagni à Turin, Vitale Rosi à Spello, etc.

Sans rappeler ici le nom de Victorin de Feltre, l'Italie a eu d'ailleurs de tout temps des pédagogues remarquables, entre autres à l'époque de la Renaissance : Castiglione, Piccolomini, Charles Borromée, etc.

Les salles d'asiles ont trouvé en Italie dans **Aporti** (1791-1858), surnommé le père de l'enfance, un protecteur dévoué. Dès 1827, il ouvrit à Crémone une « école d'enfants » où sans le savoir il appliquait les principes auxquels Frœbel devait donner un corps plus tard. Son œuvre s'étend aujourd'hui à plus de trois mille écoles. Beaucoup d'entre elles appliquent la méthode frœbelienne.

Parmi les pédagogues italiens les plus récents et les plus marquants, il faut encore citer Fusco, Siciliani, Angiulli, Gabelli, Sacchi, De Castro, Cottolengo, Don Bosco, le marquis de Casanova, Corleo, Latino et Imperatori, le directeur de l'Ecole normale de Locarno.

Tout récemment, M. Orlando, ministre de l'Instruction publique, a soumis au Parlement un nouveau projet de loi, qui a essentiellement pour but de faire appliquer dans toute sa rigueur le principe de l'instruction obligatoire inscrit dans la loi depuis 1877 et d'augmenter le traitement dérisoire des maîtres d'écoles. D'après ce projet, ce traitement ne pourrait pas être inférieur à quatre cents francs !

En **Espagne**, l'obligation scolaire date de 1857, mais la situation politique de ce pays a souvent paralysé la loi, et la grande majorité du pays est illettrée. L'instruction populaire n'a pas encore pu s'y élever au niveau des contrées du centre de l'Europe. Le corps enseignant y constitue un prolétariat très malheureux. Mal préparé dans les écoles normales, il est le plus mal payé de l'Europe. Beaucoup de traitements ne dépassent pas cent pesetas par an ! [1]

Le **Portugal** a pris de bonne heure des mesures assez libérales en faveur de l'éducation populaire. Une loi de 1845 décrétait déjà l'obligation de l'instruction primaire. En 1878 et 1880, cette loi fut complétée, ainsi qu'en 1897. Mais, malgré les dispositions légales, la proportion des illettrés est encore considérable.

Les Etats de l'Est de l'Europe ont tous institué l'obligation de l'école, ainsi la **Bulgarie**, la **Serbie**, la **Roumanie** depuis 1854, la **Grèce** depuis 1834. En Roumanie, en particulier, la loi est des plus démocratiques. Elle rend l'instruction élémentaire gratuite et obligatoire et accorde la gratuité à tous les autres degrés ; mais le manque de personnel capable ne permet pas d'établir des écoles en assez grand nombre et le nombre des analphabètes y est encore très élevé, puisque sur mille recrues, on compte encore huit cent quatre-vingt-dix illettrés.

[1] Le peseta a la valeur nominale d'un franc.

CHAPITRE XXX

Les principales écoles pédagogiques du temps présent.

Aujourd'hui le problème de l'éducation est envisagé de manières très diverses suivant le point de vue auquel on se place. On peut cependant ramener ces diverses tendances pédagogiques aux quatre courants principaux suivants : la *pédagogie de la tradition* ou *classique*, le *nihilisme de Tolstoï*, les essais d'*éducation « nouvelle »*, et la pédagogie basée sur la *psychologie expérimentale*.

1. Les classiques.

La pédagogie traditionnelle est plus ou moins connue. Comme fait, elle est aussi vieille que le monde. Si l'on entend par éducation l'action exercée sur l'enfant, puis sur l'homme, par les circonstances naturelles et sociales, dont il est enveloppé du berceau à la tombe, — climat, nationalité, famille, lois, croyances, mœurs, esprit public, littérature, science,

art, industrie, — on peut dire que tout est éducation dans la vie humaine, depuis que l'humanité existe. L'éducation a commencé le jour où la première mère, souriant au premier enfant, lui apprit à balbutier, dans l'idiome même le plus rudimentaire, les premiers sons de la parole humaine. Comme science, elle date du jour où, pour la première fois aussi, un législateur ou un philosophe s'est demandé ce qu'est l'éducation, quel en est le but, quels en sont les moyens. Il est clair que l'enfant ne peut pas s'élever tout seul ; il faut le conduire, l'aider. Il y a lieu de rechercher quelle est cette nature infantile, quels sont les meilleurs moyens de la développer, vers quel but il convient de la diriger. A ces multiples questions, on a répondu de manières très diverses. De là d'innombrables principes et systèmes d'éducation, depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. De là aussi, pour nous, la nécessité de les étudier dans les civilisations auxquelles la nôtre doit le plus, afin d'établir — nous avons essayé de le montrer au cours de cet ouvrage — les relations intimes qui existent entre l'état social et les doctrines de l'éducation, entre la conception qu'un peuple s'est faite de l'homme, de sa destinée et la manière dont ce peuple a compris et pratiqué l'éducation des enfants.

Il y aura donc lieu de suivre l'évolution de l'idée pédagogique à partir des vieilles civilisations de l'Extrême-Orient, à travers l'antiquité grecque et romaine, et le moyen âge, en passant par Charlemagne et la scolastique.

La pédagogie moderne est fille de la Renaissance et de la Réforme religieuse. Née d'un retour à l'observation et à la nature, la Renaissance ouvre les vues les plus larges, sème les observations les plus fines, les aperçus les plus sagaces sur le problème de l'éducation. La Réforme, de son côté, par le rôle prépondérant qu'elle attribue à la Bible, donne l'élan aux travaux modernes de linguistique, impose aux profanes l'obligation de lire les livres sacrés et contribue par là puissamment à la fondation des écoles.

A partir de ce moment, la pédagogie, hardie, novatrice, est en possession, en théorie du moins, de ses vérités fondamenta-

les. Elles seront précisées par Coménius, Descartes, Locke et enfin par J.-J. Rousseau, ce grand « visionnaire ». De son côté, la Révolution française considère, dès la première heure, l'instruction du peuple comme une dette de la nation. Les hommes de la Constituante, de l'Assemblée législative et de la Convention sont fortement pénétrés de la nécessité de l'éducation et déploient une activité pédagogique remarquable, témoin les projets, diversement appréciables il est vrai, de Mirabeau, Lepelletier de Saint-Fargeau, Talleyrand, Condorcet, Lanthenas, Lakanal, Daunou et Fourcroy.

Enfin, Pestalozzi vint. A Stans, à Berthoud, à Munchenbuchsee et à Yverdon, il inaugure de fécondes expériences scolaires et fait pénétrer, lui le premier, les vérités pédagogiques dans la pratique. Il fraie à la pédagogie des voies nouvelles. Nous y suivons avec le plus vif intérêt Frœbel, le Père Girard, Herbart, Ziller, Stoy et tous les modernes. Herbart, en particulier, esquisse et précise une théorie de l'éducation, sinon définitive, du moins arrêtée dans ses grandes lignes. Plus près de nous, l'école anglaise et américaine, avec Stuart Mill, Alexandre Bain, Herbert Spencer, et Horace Mann, apporte son contingent à l'histoire de l'éducation.

Avec les contemporains, la mission de l'école apparait comme une mission sociale. Elle est en rapport avec la conception moderne de la destinée humaine. Cette conception, large, féconde, démocratique, repose sur l'idée du progrès universel. L'enfant n'est plus élevé exclusivement pour l'Etat. Sans doute, on le forme encore dans l'intérêt de l'Etat, mais sans oublier les droits de l'individu. L'école doit préparer l'enfant pour les luttes de la vie ; elle doit lui apprendre la science de la vie. Or, la vie est chose compliquée : il y a la vie morale et religieuse, la vie intellectuelle, la vie physique. Il y a la vie de l'individu, celle de la famille, celle de la collectivité, qui implique aussi des devoirs. Tel est le problème qui embrasse l'homme et le citoyen, la famille et la société, le présent et l'avenir.

2. Les négatifs.

En complète opposition avec les doctrines de la pédagogie traditionnelle se trouvent les partisans de l'anarchisme ou du nihilisme scolaires. Ce sont les négatifs de la pédagogie ; ils s'élèvent contre les systèmes qui tendent à « mécaniser » l'instruction, à arranger les choses de telle façon que la méthode puisse servir pour n'importe quel instituteur et pour n'importe quel élève. Ces insurgés ou ces sceptiques se rangent volontiers sous la bannière de celui qu'on a appelé le « Rousseau slave », le comte **Léon de Tolstoï.** Pièce après pièce, ils démolissent tout l'édifice péniblement construit par l'expérience et le progrès des temps. Au reste, le progrès, à leurs yeux, n'est qu'un leurre, une utopie ! « La croyance au progrès, dit Tolstoï, moi, je ne la partage pas. Je suis affranchi de la superstition du progrès ». A qui profite-t-il, ce soi-disant progrès, ce n'est en tout cas pas au peuple, mais simplement aux classes dirigeantes, satisfaites des avantages qu'il procure. On prétend que le télégraphe est un progrès, mais à qui sert ce télégraphe? Le peuple n'en a cure, car il n'envoie pas de dépêches. Il se borne à entendre les bruits des fils télégraphiques : « Toutes les dépêches qui passent, rapides, au-dessus de sa tête, ne sauraient augmenter son bonheur d'un grain de sable ! » Parlera-t-on du chemin de fer? Mais le



Fig. 91. — Tolstoï.

peuple — c'est Tolstoï qui l'affirme — ne va pas en chemin de fer. De l'imprimerie? Mais le peuple ne lit pas; il n'en a pas les loisirs. Et poursuivant ainsi son argumentation ironique, le grand écrivain russe conclut en disant que les progrès de la civilisation ne sont nullement synonymes d'accroissement de bonheur. Puis il termine par quelques boutades et se demande si le progrès est prouvé, parce que nos rues sont mieux éclairées qu'autrefois, parce qu'on bat moins les femmes et les enfants que jadis et parce que les dames écrivent sans fautes d'orthographe !

Une seule chose demeure, selon Tolstoï : la liberté, la liberté absolue. C'est elle que le peuple réclame. Les instincts du peuple sont infaillibles. Seul le peuple sait ce qui lui convient, de quelles études il a besoin. La prétendue puissance de l'éducation n'existe pas. C'est encore une chimère. L'instruction obligatoire et gratuite, régularisée, organisée de toutes pièces, a fait plus de mal que de bien. Il n'existe pas non plus de type idéal d'éducation qui soit conforme à la raison et réponde aux besoins universels de l'humanité entière. Toutes les institutions scolaires, de la classe enfantine à l'Université, sans oublier les écoles privées et, en particulier, les pensionnats de jeunes filles, sont nuisibles et doivent être maudites comme des entreprises arbitraires, comme des usurpations violentes contre la liberté, le libre développement de l'humanité. C'est, on le voit, du Rousseau renouvelé, mais du Rousseau farouche, sauvage et d'une hardiesse inouïe, barbare. Les méthodes de la pédagogie moderne, selon Tolstoï, aboutissent toutes au résultat que les Allemands, grands faiseurs de systèmes et abstracteurs de quintessence pédagogique, qualifient par le mot *Verdummen*, c'est-à-dire une action qui abêtit, fausse l'esprit et altère les aptitudes intellectuelles.

Pourquoi donc soustraire l'enfant aux conditions naturelles de développement, à la famille, à la vie de maison? C'est la maison qui apprend le mieux à l'enfant à lire, à écrire, à calculer. Comparez, au reste, le fils de paysan, qui n'a jamais

étudié avec le fils de famille, que son précepteur instruit depuis l'âge de cinq ans. C'est toujours le premier qui l'emporte en esprit et en savoir. Il est plus fort, plus puissant, plus indépendant, plus juste et plus humain.

Le pessimiste russe fait d'ailleurs fi du zèle, du dévouement des instituteurs et des institutrices, qui s'efforcent de transmettre à leurs élèves leurs sentiments et leurs pensées et de les élever selon le modèle de perfection et d'idéal qu'ils ont conçu. Tolstoï explique cette sollicitude d'une étrange façon : « L'éducation, c'est la tendance d'un individu à rendre un autre individu tel qu'il est lui-même (la tendance du pauvre à s'approprier la fortune du riche, la jalousie d'un vieillard en voyant la jeunesse fraîche et vigoureuse, jalousie érigée en principe et en théorie). J'en suis persuadé, si le maître peut déployer, une telle ardeur dans l'éducation de l'enfant, c'est uniquement qu'au fond de cette tendance se recèle, avec la jalousie de la pureté de l'enfant, le désir de le voir semblable à soi, c'est-à-dire plus dépravé ».

Quant à l'institutrice, il la juge encore plus sévèrement : « C'est une créature monstrueuse, qui fait consister toute la perfection de la nature humaine dans l'art de tirer la révérence, de porter des cols et de parler français ! »

Mais notre romancier ne se contente pas de démolir. Il veut rebâtir et, en cela, il a raison. Nous allons donc le voir à l'œuvre, appliquant ses théories. Il fonde dans ses terres, à Yasnaïa Poliana, dans le gouvernement de Toul, une école qui ne ressemblera en rien à celles qui existent ailleurs. Ce sera une école sans programme, sans règlement, sans discipline. Les élèves choisiront eux-mêmes leurs objets d'études. Paul arrive le matin et désire lire, qu'il lise ! A peine ose-t-on objecter qu'encore faut-il qu'il sache lire et pour cela qu'on le lui ait appris. Pierre vient l'après-midi et veut raboter. Qu'il rabote ! Jacques désire se coucher sous le pommier en fleurs. Qu'il se couche et qu'il muse ! Paul a entendu parler dans sa famille de l'histoire d'Ivan le Terrible et désirerait en savoir

davantage sur ce héros national. Ah! bien, voilà le moment venu de lui en parler, puisque Paul est dans un état d'esprit qui lui permet de s'assimiler les connaissances qu'il réclame. On va donc lui raconter cette histoire. A un moment donné, l'élève fera entendre au maître qu'il n'y a pas lieu de continuer un enseignement qui ne lui plaît plus, qui va à l'encontre de ses goûts naturels, et il n'y a qu'à obtempérer à son désir. Et, dans cette école, l'élève s'installera où il voudra, comme il voudra, sur la table, par terre, sur les genoux de ses camarades, pourquoi ne pas dire sur le dos du pauvre magister? Le peuple seul a le droit de choisir ses maîtres, de les payer comme il l'entend, d'ouvrir les écoles où bon lui semble, dans un cabaret, dans une grange, dans une écurie, dans un poulailler, peu importe, si l'on enseigne bien, à la manière tolstoïenne, c'est-à-dire si l'on n'enseigne pas! Les écoles normales sont inutiles. Pour l'enseignement, tel que Tolstoï le comprend, le premier venu suffit : un prêtre, un soldat, un passant quelconque, « pour peu qu'il sache lire et ne présente rien de suspect. » Inutile d'y employer des émules de Pestalozzi. « Et le fameux Pestalozzi, s'écrie Tolstoï, et Diesterweg, et Denzel et Waitz, et la méthodique, et l'euristique, la didactique, le concentrisme! » Toutes ces méthodes venues d'Allemagne n'ont qu'un mérite, c'est de faire perdre beaucoup de temps en apprenant aux enfants, avec des allures pédantesques, ce que les enfants savent déjà. Dans des leçons de choses, on apprend à nommer les objets usuels, à découvrir leurs principales qualités, à distinguer le côté droit du côté gauche, etc. « La première chose qui saute aux yeux, conclut le réformateur russe, c'est que tout cela s'adresse à des enfants imaginaires, à des enfants comme je n'en ai jamais vu, pour ma part, dans tout l'empire russe... Les enfants de moins de deux ans savent déjà tout cela... Peut-être les enfants hottentots et nègres, peut-être aussi certains enfants allemands (il est cruel pour ses voisins de l'ouest!), peuvent-ils ignorer ce qu'on leur apprend dans ces entretiens ; mais les enfants

russes, à l'exception des seuls idiots, savent tous, dès leur entrée à l'école, ce que signifie *en bas, en haut,* ce que c'est qu'*un banc, une table...* »

L'école, telle que la rêve Tolstoï, ne peut et ne doit avoir qu'un seul but, si elle ne veut pas attenter à la sacro-sainte liberté des enfants : la transmission du savoir, de l'instruction, sans autres préoccupations, sans chercher jamais à pénétrer dans le domaine moral des convictions, des croyances et du caractère. L'école transmet les connaissances qu'elle possède, en laissant à ceux qui s'instruisent la liberté de les accepter ou de les refuser. Les instituteurs n'ont point à se préoccuper de l'emploi que les consommateurs feront de leurs marchandises, de l'action éducative à exercer par leur enseignement. On dit — c'est Tolstoï qui parle — que la science contient en soi un élément d'éducation; cela est juste et cela est faux. La science est la science et ne contient rien autre en soi. Mais l'élément d'éducation se fait jour dans l'enseignement de la science, dans la passion du maître pour la science, dans la connaissance approfondie de son sujet. Alors seulement cette passion se communique aux élèves et exerce sur eux une action éducative.

Et le Jean-Jacques russe conclut ainsi : « Veux-tu élever les enfants ? aime la science et sache-la, et les élèves t'aimeront, ils aimeront la science, et tu les élèveras. Mais si tu ne l'aimes pas toi-même, que tu les contraignes ou non, la science ne produira point sur eux d'action éducative ! »

Il est déjà plus facile d'être d'accord avec Tolstoï sur ce point que sur ce qui a trait à ses autres rêveries pédagogiques.

L'école de Yasnaïa Poliana fut donc ouverte. On y admit des élèves et Tolstoï en personne se fit leur maître. Aussi bien conçoit-on que l'on attendait avec quelque impatience les résultats de ce nouvel enseignement ! Eh bien ! il faut le dire sans hésiter, les résultats furent plus que médiocres ; ils furent franchement mauvais. On constata que la grande masse des écoliers ne faisaient rien ou pas grand'chose, que

beaucoup d'enfants passaient des journées, des semaines, des mois à l'école sans jamais témoigner le désir de savoir quoi que ce soit. Et voilà que les parents s'aperçurent que le grand pourfendeur des usages établis, qui s'était élevé avec véhémence contre l'*enseignement obligatoire,* en arrivait petit à petit à condamner les enfants à l'*ignorance obligatoire !*

Le romancier-pédagogue remit la direction de sa classe à sa fille; mais les parents avaient perdu confiance et l'école fut fermée au bout de quelque temps.

Qui sait même si ce n'est pas ce qu'avait cherché le paradoxal Tolstoï ? Il a prétendu lui-même quelque part qu'il avait simplement voulu troubler dans leur quiétude les pédagogues officiels. Il y a certainement réussi.

3. Les modérés.

Entre le parti extrême de l'école nihiliste et celui de la pédagogie traditionnelle se place le parti de l'éducation dite « *nouvelle* ». Ce sont les modérés parmi les novateurs. Ils ont fondé, d'abord en Angleterre, puis en France, en Allemagne et en Suisse des institutions aujourd'hui en pleine activité et que nous pouvons juger par les résultats obtenus. Abbotsholme, Bedales, l'Ecole des Roches, Liancourt, Ilsenbourg, Haubinda, Laubegast, Stolpe, Glarisegg, Clères, Jarnioux, Chalais, Mandelieu et Gaienhofen sont les sièges actuels de ces écoles créées pour répondre aux désirs de nombreux pères de famille peu satisfaits des méthodes actuelles d'éducation et d'enseignement.

On peut aisément faire remonter ce mouvement assez haut dans le passé et voir déjà dans Rousseau et ses disciples,

dans Basedow, Salzmann, Pestalozzi, Fellenberg, Wehrli, Frœbel et Herbart les représentants de cette éducation intégrale qu'entendent donner aujourd'hui les « Ecoles nouvelles », à cette différence près que les novateurs actuels prétendent réellement appliquer en tout et partout les règles et conseils des pédagogues de la tradition.

La première en date de ces « Ecoles nouvelles » est celle d'Abbotsholme, fondée en 1899 par le Dr **Cecil Reddie,** qui eut comme élève et continuateur le Dr **Lietz.** Il se proposait, dès le début, de réaliser dans son institution l'union de la logique des Allemands avec le don d'observation, la force de volonté, le sens pratique des Anglais et la force inventive, l'imagination et le goût des Français. L'Allemagne lui fournira ses modèles au point de vue de la méthode et l'Angleterre le type d'une éducation complète et harmonique. Herbart et Ruskin se tendront la main et réaliseront l'idéal entrevu.



Fig. 92. — Le Dr Lietz.

L'endroit où s'accomplira cette éducation ne peut être qu'en pleine et rase campagne. Abbotsholme dans le comté de Derbyshire, Verneuil et Clères en Normandie, Liancourt dans l'Oise, Ilsenbourg dans le Harz, Haubinda en Thuringue, Laubegast en Saxe et Glarisegg en Thurgovie sont éloignés des villes, dans une contrée solitaire, suivant l'idée de Rousseau et même de Herbart.

C'est donc loin du bruit des grandes cités que Reddie va organiser son état scolaire, sa collectivité, sa communauté,

son phalanstère, comme on disait au temps de Fourrier. On pourrait comparer cette organisation non pas à une république, mais bien plutôt à une monarchie constitutionnelle, dont le chef est le directeur, dont les ministres et les hauts fonctionnaires sont les maîtres et préfets, et dont le peuple est représenté par l'ensemble des écoliers et des employés. Ce n'est pas seulement entre les quatre parois de la salle d'école que s'accomplit l'œuvre d'éducation. Le savoir est mis constamment en relation étroite avec l'habileté pratique, dans la cour, à l'écurie, au jardin, aux champs, à l'atelier. Il s'agit de former des hommes complets, de les adapter aux nouvelles conditions du monde, qui exige qu'on se rende capable de se tirer d'affaire par soi-même. « Bien armés pour la vie » est le cri de ralliement. Ces mots figurent au fronton de l'Ecole des Roches.

C'est pourquoi les élèves les plus âgés remplissent des fonctions diverses et sont responsables. Ils sont comptables, s'occupent de l'achat et de la vente des fournitures scolaires, dirigent les travaux des champs, la plantation des pommes de terre, la moisson. Ils établissent et exécutent des plans de constructions, de jardins, de canalisation, de drainage. Ils correspondent avec les propriétaires des domaines voisins.

La méthode suivie est dominée par le principe de mettre toujours les élèves en rapport avec les choses, d'élever les jeunes gens dans l'usage de ce qui leur a été enseigné et avec le désir d'apprendre par eux-mêmes et pour eux-mêmes.

Le programme est bien différent de celui de notre enseignement secondaire.

Le latin ne commence qu'en quatrième, c'est-à-dire à un âge où l'enfant est en état de progresser rapidement dans une étude qui demande de la réflexion. Le temps reconquis sur le latin laisse disponible jusqu'à la cinquième une moyenne de vingt heures de classe et d'étude par semaine, soit environ la moitié du temps des élèves.

Ce temps précieux est consacré au français, aux langues

vivantes, aux mathématiques et surtout aux sciences physiques et naturelles, décidément trop sacrifiées dans l'enseignement secondaire actuel.

Quant aux langues vivantes, les élèves les apprennent par la méthode dite directe et au moyen de stages de trois, six, douze mois dans les Ecoles correspondantes de l'Angleterre ou de l'Allemagne, si tant est que nous soyons en pays français.

L'étude des sciences naturelles a toujours pour point de départ l'observation directe et vise à une application constante de la théorie à la pratique. Aucune expérience n'est exposée théoriquement. Dès la première leçon, l'élève est mis en présence des choses et habitué aux manipulations. Le professeur reste en communication directe et personnelle, de tête à tête, avec l'élève. C'est par le travail du laboratoire, fait en collaboration avec le maître et sous sa direction, et non par la simple audition d'un cours dans un amphithéâtre, que peuvent se former des disciples. Les excursions de l'après-midi permettent de faire des observations, de recueillir des plantes ou des insectes, qui sont ensuite classés par les élèves eux-mêmes. La science devient plus naturelle, plus intelligible, plus attrayante. L'étude laisse après elle, non pas le dégoût, comme il arrive souvent avec notre enseignement purement théorique et livresque, mais, grâce à l'intérêt qui a été éveillé pendant le séjour à l'école, le désir de compléter les connaissances acquises.

Et maintenant qu'adviendra-t-il de tous ces essais tentés dans les trois premiers pays de grande civilisation ? Est-ce le point de départ de toute une réforme pédagogique, d'une refonte complète de nos programmes et de nos méthodes ? Les novateurs parviendront-ils à réaliser le type de l'homme complet, comme ils le rêvent ? Il serait téméraire de répondre aujourd'hui, bien que le succès parle plutôt en faveur des institutions nouvelles. Beaucoup de bons esprits font pourtant la remarque que tout n'est pas nouveau, tant s'en faut,

dans les revendications des réformateurs. En outre, dans ce qui est nouveau, tout n'est pas également recommandable, parce qu'insuffisamment éprouvé encore. A l'Ecole nouvelle, l'organisation complète doit être mise au service de la formation du caractère et de la volonté. Est-ce donc là une thèse originale? Ne découle-t-elle pas tout entière des principes de la pédagogie éducative?

Et en ce qui touche à la didactique, avons-nous réellement affaire ici à une méthode nouvelle? Beaucoup en doutent, même parmi les défenseurs de la cause[1]. D'autres entreprises, aussi vastes, aussi fortes, plus vastes, plus fortes même que celles des Ecoles nouvelles ont été tentées par les Philanthropes, par Pestalozzi, Fellenberg, Frœbel, etc., c'est-à-dire par des hommes animés d'un haut idéal. Elles ont pourtant disparu, après quelques années d'expérience. En sera-t-il de même des « New Schools » qui nous sont venues de l'autre côté de la Manche? L'avenir nous le dira.

Restent enfin les scientifiques purs, ceux qui disent que la pédagogie ne doit et ne peut être fondée que sur *l'observation* stricte et sur *l'expérience*, qu'elle est donc *expérimentale*. C'est une science concrète qui éclaire l'art de l'éducation. Elle doit être basée sur les données de la biologie (physiolosie et psychologie expérimentales) et de la sociologie. Jusqu'ici, disent les scientifiques, elle a été considérée comme une sorte de genre littéraire caractérisé par un exubérant verbiage. Toute la pédagogie officielle ou à peu près est entre les mains des littéraires. C'est un bien grand mal. Il est temps que les scientifiques s'en mêlent.

« L'ancienne pédagogie, dit Binet, dans sa préface de la *Fatigue intellectuelle,* malgré de bonnes parties de détail, doit être complètement supprimée, car elle est affectée d'un vice

[1] « Es handelt sich bei der intellektuellen Bildung nicht um eine neue Methode ». Dr Wilhelm Frey, *Landerziehungsheime,* page 66. Leipzig, J. Klinkhardt, 1902.

radical : elle a été faite de chic, elle est le résultat d'idées préconçues ; elle procède par affirmations gratuites, elle confond les démonstrations rigoureuses avec des citations littéraires; elle tranche les plus graves problèmes en invoquant la pensée d'autorités comme Quintilien et Bossuet, elle remplace les faits par des exhortations et des sermons. »

Et, par expérience, il ne faut pas entendre ce vague impressionnisme de personnes qui ont beaucoup vu, mais bien une étude expérimentale dans l'acception la plus scientifique du mot, c'est-à-dire la recherche de documents recueillis d'après une méthode rigoureuse et exacte.

Les expériences de pédagogie psychologique peuvent être ramenées à trois groupes d'expérimentations : 1° les observations des psychologues de l'enfance. 2° les expériences dans les laboratoires et 3° les enquêtes scolaires.

D'abord les psychologues de l'enfance : Depuis une trentaine d'années, on a vu éclore, presque simultanément, en Angleterre, en Allemagne, en France, en Russie et ailleurs des œuvres dans lesquelles la nature de l'enfant est merveilleusement pénétrée et décrite. Des pères et des mères, des philosophes se sont mis à tenir le journal des faits et gestes de leurs enfants. Ils sont arrivés à des résultats précis, positifs, à l'observation à forme scientifique. Ils ont laborieusement dressé des tables de faits qui doivent servir de base à de lentes inductions. Ils ont observé l'enfant en dehors de toute idée préconçue, soit d'ordre poétique, soit d'ordre métaphysique et avec la seule intention de bien noter les phases de sa croissance naturelle. Ils ont ouvert en quelque sorte un registre sur lequel ils notent jour par jour, heure par heure et même minute après minute, leurs observations, de manière à déterminer, par exemple, à quel moment précis s'est produite pour la première fois telle manifestation de l'intelligence ou du caractère, tel signe de colère, d'affection ou de

jalousie. Ces observations se sont multipliées de toutes parts et une littérature, riche et variée, témoigne de l'intérêt qui s'attache aux questions de psychologie infantile[1].

Viennent en second lieu les expériences de laboratoire, dans lesquelles on met en jeu les forces naturelles dans certaines conditions définies. Pour opérer, les savants sont munis d'instruments délicats et souvent très compliqués. Les divers mouvements de la pensée, de la sensibilité et de la volonté provoquent des modifications dans la circulation du sang, dans la respiration et dans la substance nerveuse ; elles sont enregistrées fidèlement par des appareils inscripteurs doués d'une sensibilité excessive. Les traits et les lignes obtenus par l'appareil enregistreur permettent d'établir la marche d'un phénomène, d'en discerner les phases, d'en surprendre les mouvements les plus ténus avec une exactitude mathématique. En se basant sur ces courbes inscrites automatiquement, sur cette graphie, — ou ergographie, — le savant arrive à établir des relations entre elles et les causes qui les produisent.

Grâce à ces observations minutieuses, on est parvenu à faire des constatations qui éclairent d'un jour tout nouveau les problèmes psychologiques. Indiquons-en au hasard quelques-unes.

C'est ainsi que les tracés du pouls capillaire accusent des différences frappantes suivant la saison ou suivant l'heure de la journée. Le travail musculaire exerce, de son côté, une très grande influence sur la circulation capillaire. Il en est de même du travail intellectuel, de la peur, des émotions en général, du surmenage[2].

Le célèbre professeur de Turin, Mosso, reconnait au tracé

[1] Faut-il rappeler ici les ouvrages de Tiedemann, Kussmaul, Egger, Darwin (*Esquisse biographique d'un enfant*, dans la *Revue scientifique* de 1877) Bernard Pérez, James Sully, Preyer, *L'âme de l'enfant*, Baldwin, Penzig, Genzmer, Maillet et d'autres multiples travaux de « paidoscopie », suivant le mot de Gabriel Compayré ?

[2] Voir et consulter sur ce point le troisième volume de l'*Année psychologique*, qui, depuis huit ans, enregistre chaque année, en un fort volume, les progrès incessants de la psychologie physiologique.

des pulsations de la main si une personne est distraite ou si elle réfléchit ; il voit la courbe se modifier suivant que le sujet lit une page facile de littérature ou s'évertue à traduire les vers d'Homère.

On a constaté que le développement céphalique de la femme se complète entre treize et quatorze ans ; celui de l'homme beaucoup plus tard, entre seize et dix-huit ans, et qu'il est suivi d'une répression mentale ou du moins d'un temps d'arrêt dans le développement psychique, dont les plans d'étude devraient tenir compte.

En prenant la courbe ergographique avant et après un travail intellectuel, on trouve que la quantité de travail musculaire a diminué, et que les classes de gymnastique, qui demandent, elles aussi, un sérieux effort intellectuel, ne peuvent être considérées comme des heures de repos.

L'influence du travail intellectuel sur la force musculaire, comme sur les échanges nutritifs, est considérable.

Nous pourrions multiplier à l'infini les exemples de ces recherches longues et minutieuses et mentionner les travaux de Wundt, Fechner, Ebbinghaus, Kräpelin, Blum, Binet, Henry, Clavière, Courtier, Thomas, Flournoy, Féré, Mosso, et de quantité d'autres.

Les recherches commencées dans les laboratoires se poursuivent dans les écoles par des enquêtes, des statistiques dites *pédologiques* — ou *paidologiques,* comme on écrit en Belgique. Ici, pas d'appareils compliqués, le moins d'instruments possible. On procède collectivement ou individuellement. 1° *Collectivement :* on arrive dans la classe, on explique en quelques mots l'épreuve à laquelle on va procéder — épreuve de mémoire, d'imagination, de fatigue par la constatation des fautes d'orthographe, suivant les heures de la journée, par exemple, — et l'on fait l'expérience sur le champ. Elle doit être rapide ; en moyenne elle est d'un quart d'heure. On fait recueillir les travaux et l'on se rend dans une autre classe pour recommencer. 2° *Individuellement.* Certaines recherches exigent un

examen individuel du sujet. Ainsi pour mesurer la force musculaire de chaque élève, pour certaines expériences de mémoire et de comparaison, où il faut interroger et analyser la réponse, on est obligé d'examiner chaque élève isolément. Un cabinet est alors mis à la disposition de l'expérimentateur ; les élèves y sont appelés un par un ou deux par deux ou par groupes plus importants, suivant les convenances.

Ces enquêtes scolaires se sont généralisées un peu partout, en Amérique, en Allemagne, en Suède, en Danemark et en Suisse (rappelons ici les travaux de MM. Lemaître, Boubier, Knapp, Millioud, etc.) ; aux Etats-Unis, elles sont très fréquentes et parfois même provoquées par l'Administration.

Elles ont permis de constater un très grand nombre de faits. Citons-en quelques-uns, à titre d'exemples :

Le nombre des fautes commises dans les dictées est plus grand après un travail de plusieurs heures sans interruption que lorsqu'il y a des récréations entre les heures.

La mémoire des phrases est environ vingt-cinq fois supérieure à celle des mots isolés. Conclusion pédagogique, cette fois sûre et certaine : il importe de ne rien faire apprendre par cœur qui n'ait été bien compris auparavant.

Toutes les fois qu'une faute a été faite, elle laisse après elle, comme si elle était un souvenir exact, une disposition à renaître et à se perpétuer. Conclusion : en matière d'orthographe, comme ailleurs, prévenir vaut mieux que guérir. Au lieu de faire courir le risque à l'enfant de mal orthographier et de se graver ainsi des images orthographiques fausses, présentez-lui d'emblée la forme correcte et, s'il ne la comprend pas, expliquez-la lui [1].

Restons-en là. Ces exemples suffisent à montrer le profit que la didactique peut retirer des recherches pédologiques bien conduites et bien réglées.

Et maintenant que nous avons esquissé ces quatre tendan-

[1] Voir sur ce point P. Lacombe *Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant*. p. 50, 51, 52 et suivantes. Paris, Armand Colin. 1899.

ces, auquel de ces courants vont vos préférences ? Etes-vous un pur classique de la pédagogie ? Croyez-vous encore en Pestalozzi, en Frœbel, en Herbart et en ses disciples, ou êtes-vous affranchi de ce préjugé ? Inclinez-vous vers les partis extrêmes ? Estimez-vous qu'il faut commencer par raser les écoles pour édifier sur leurs ruines la cité scolaire moderne ? Ou bien les solutions intermédiaires vous plaisent-elles davantage, et êtes-vous d'avis qu'il est préférable de poursuivre les essais commencés en Angleterre, en France, en Allemagne et en Suisse, parce que vous en espérez les meilleurs résultats ? Ou pensez-vous, en fin de compte, que seule la méthode strictement scientifique est capable de donner la vraie solution à ces questions si complexes ?

Problème délicat ! Il est probable qu'en ces matières, comme en d'autres, la solution n'est pas dans les partis extrêmes et qu'il faut se convaincre de la relativité des choses, car il n'y a rien d'absolu ici-bas.

En particulier, en ce qui touche aux rapports de la physiologie avec la psychologie, il est clair qu'il y a une distinction à établir, sinon une séparation. Il existe une science de la nature humaine, distincte de la physiologie tout à la fois par la nature de son objet (car la vie dont il s'agit ici, ce n'est pas la vie matérielle, mais la vie intellectuelle et morale dans toute sa plénitude et dans toute sa richesse), par sa méthode et par ses applications pratiques. Sans doute, l'esprit n'est pas le corps ; mais le corps est pour l'esprit le support nécessaire de son activité, l'instrument naturel de sa communication avec le dehors. C'est particulièrement dans le système nerveux et le cerveau que se fait l'association du physique et du mental, du mouvement et de la pensée.

Il existe donc une corrélation constante et forcée entre la vie matérielle et la vie psychologique de l'homme. De là résulte l'influence, tant de fois constatée, du tempérament, de l'hérédité, du sexe, de l'âge, de la maladie, du climat, du régime, de la race, etc., sur les facultés intellectuelles et morales.

Il ne s'agit donc pas de séparer la psychologie et la physiologie. Les deux sciences sont voisines et pour ainsi dire sœurs. Il est indispensable de les compléter l'une par l'autre en les reliant par une science intermédiaire, qui a spécialement pour objet l'étude des relations de l'esprit avec les organes: la psychologie physiologique ou psychologie expérimentale ; elle a fait déjà, nous l'avons constaté, de rapides progrès, grâce aux expériences dans les laboratoires et dans les écoles.

Mais de là à jeter par-dessus bord tout le bagage de la pédagogie traditionnelle, tout ce travail, bien des fois séculaire, d'élaboration, que la science est en train de reviser, de fixer et de systématiser, il y a loin, certes.

Même les plus zélés partisans de la psychologie expérimentale en conviennent. C'est Blum qui, dans le cinquième volume de l'*Année psychologique,* déclare : « Annoncer une science nouvelle de l'éducation, n'est-ce pas céder aux préjugés de tous ceux qui, ayant saisi un aspect jusqu'alors obscur, croient découvrir le spectacle tout entier que d'autres avaient depuis longtemps décrit ? »

L'éducateur doit faire son profit de toutes ces informations, étudier ces divers courants. Bacon disait déjà : le philosophe doit faire comme l'abeille, qui va de fleur en fleur et recueille partout les sucs propres à faire son miel. La science du corps et la science de l'âme sont utiles l'une et l'autre et ne s'excluent en rien. Faisons comme les enfants à qui l'on donne à choisir entre deux choses, prenons-les toutes les deux, ou plutôt ici toutes les quatre, puisque nous avons reconnu une quadruple tendance dans les recherches pédagogiques actuelles.

Reconnaissons enfin, en terminant, que si l'éducation a pour but de former l'intelligence, le cœur et la volonté de l'enfant, d'agir surtout sur son caractère, de lui montrer les ressorts de sa volonté, d'éclairer sa conscience, de l'humaniser, la pédagogie éducative peut encore suffire à cette

tâche. L'école de Pestalozzi, continuée par celle de Herbart et de ses nombreux disciples, permettra à l'éducateur de donner à l'enfant une personnalité assez nette, de lui former une âme assez bien trempée qui comprendra, sentira et voudra. Elle sera animée d'un souffle intérieur ; l'école, alors, pourra se rendre le témoignage d'avoir bien préparé l'enfant à jouir de ce bienfait qui s'appelle la vie.

Appendice

APERÇU DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION EN SUISSE, EN PARTICULIER DANS LA SUISSE ROMANDE

CHAPITRE PREMIER

Les écoles avant la Réformation.

Au moyen âge, les écoles en Suisse étaient organisées sur le même modèle que chez nos voisins. Au reste, avant la Réformation, l'idée d'une éducation nationale n'avait pas encore fait son apparition. Les écoles relevaient du clergé ou des villes et nous ne pouvons ici que renvoyer aux pages qui traitent de l'éducation monacale. Les cloîtres furent chez nous les premiers centres de culture, notamment celui de *St-Gall,* antique et illustre école où enseignèrent les Notker et les Ekkehardt, et qui maintint sa réputation jusque vers le XIme siècle. Le couvent de Romainmôtiers, entre autres, avait un maître des novices, « magister puerorum », qui enseignait la musique et la grammaire. On prétend que déjà la reine Berthe, l'aimable et douce filandière, n'oubliait point les écoles, tout en fondant des monastères sur divers points de son royaume.

Mais c'est surtout dans les écoles rattachées aux évêchés que se réfugièrent les sciences et les arts. Les cours des évêques de Lausanne, Berne, Bâle, Zurich, Lucerne comptèrent beaucoup de savants. Plusieurs de ces écoles *épiscopales,* atteignirent un haut degré de culture. Les grands dignitaires de l'église donnaient l'exemple. Au VIme siècle déjà, Marius, évêque de Lausanne, composa une petite chronique et l'évêque Amédée (1030-1039) avait été « Scolasticus » à Cologne. En 1240, un chanoine du chapitre de Lausanne, appelé Ludovicus, joint à son nom le titre de *magister scholasticus.* On sait qu'en 1222 le prévôt Cuno d'Estavayer fait un voyage scolaire à Paris (ad scholas). C'est ce même Cuno d'Estavayer qui sauve de la destruction plusieurs manuscrits importants pour l'histoire de notre pays. Le cartulaire du Chapitre rédigé par lui nous montre au XIIIme déjà des chanoines gradués en droit civil ou en décrets (droit canon) ; ils devaient avoir obtenu leurs grades dans des universités étrangères, surtout à Paris ou Bologne. Plus tard, en 1419, on voit un évêque de Lausanne, Guillaume de Challand, doter le chapitre d'un revenu de douze cures et chapellenies dans le but d'élever six enfants pauvres attachés à la chapelle des Innocents.

Vers la fin du moyen âge se fondèrent enfin de nombreuses écoles latines, non seulement dans les villes principales du pays, mais aussi dans les bourgades de moindre importance. Les *Capitulaires* de Charlemagne permettent d'affirmer qu'il existait déjà des écoles dans le pays vers le VIIIme siècle. Les écoles latines de Sion, de St-Maurice et de Brigue se développèrent au cours des siècles et eurent des maîtres célèbres. Moutier-Grandval, Berne, Bienne, Thoune, Berthoud, St-Ursanne, Beromünster, Vevey, Cossonay, Rolle, Orbe, Moudon, etc., avaient des écoles latines. Une école existait en tout cas à Yverdon dès 1409. En 1537, Moudon, manquant de régents, écrivait à Berne : « La vraie science procède des écoles ; or, ne peut se trouver un assez bon nombre d'enfants à pouvoir

nourrir un magister; à cause de quoi ne se peut trouver nul magister qui veuille faire l'exercice et régenter au dit lieu ».

Au commencement du XVIme siècle enseignait à Berne un maître célèbre, Henri Wölflin (Lupulus), qui eut comme élève le réformateur Zwingli.

La Suisse, avant la Réformation, n'avait qu'une seule université, celle de Bâle fondée en 1460. Aussi bien beaucoup de fils de famille allaient-ils étudier dans les universités étrangères, notamment à Paris. De 1420 à 1520, quarante-deux Zuricois étudièrent à Heidelberg. Rentrés dans le pays, décorés du titre de *maître ès arts*, porteurs d'une *licence* ou permission d'enseigner, ils se faisaient écolâtres, tenaient école et régentaient. En 1337 déjà, on signale l'existence d'un *magister scolarum* à Vevey. Les noms de quelques-uns de ces maîtres d'occasion ou par nécessité ont été conservés : Anthoine Chollet, Jean Matthey, ainsi que plusieurs bourgeois d'Orbe.

A Genève, où, vers 1365 déjà, on parlait de la fondation d'une université, l'école savante était prospère. Un don de François de Versonnex (1461) en facilita le développement. A partir de 1496, l'Etat ou la Ville prend cette école sous sa protection, mais, en 1531, dans un moment de crise, elle disparaît. Peu après (1532), Antoine Froment, le réformateur, recommande par des affiches, comme d'autres le faisaient à Bâle et ailleurs, son enseignement privé et cherche à propager les nouvelles doctrines religieuses : « Il est venu un homme en cette ville qui veut enseigner à lire et à écrire en français dans un mois, à tous ceux et celles qui voudront venir, petits et grands, hommes et femmes, même à ceux qui ne furent jamais en école. Et, si dans le dit mois ne savent lire et écrire, ne demande rien pour sa peine. Lequel trouveront en la grande salle de Boytet, près du Molard, à l'enseigne de la Croix d'Or. Le même guérit beaucoup de maladies pour rien ».

Le placard de Froment s'adresse, on le voit, aux hommes et aux femmes. C'est un grand progrès, car, pendant tout le

moyen âge, il n'était guère question de l'éducation de la jeune fille. Quelques faits isolés témoignent d'ailleurs du faible intérêt que l'on portait à l'éducation de la femme. A Baulmes par exemple, dès 1543, une pauvre boiteuse, Françoise Pugin, prenant comme il lui venait, ce qu'on lui donnait pour Dieu, fut recueillie par un prêtre, son parent, homme pieux ; il lui apprit à lire et à écrire ; et, continue le chroniqueur, « ainsi apprise, elle commença à prendre plaisir de demander et appeler les filles de bonnes maisons, et leur apprenait et prenait peine après elles, ensorte qu'elle prist grand bruit[1] ».

Mais c'est là un cas tout à fait exceptionnel. A cette époque, l'instruction de la femme était négligée ou même ne se faisait pas du tout.

A travers le moyen âge, l'école n'est au reste que l'humble servante de la théologie. L'instruction tout entière est mise au service de l'Eglise. « Lorsqu'un homme qui n'était ni clerc, ni notaire, savait lire, c'était merveille. Il sait lire, s'écriait-on ; il est donc entré dans la dévotion ; béni soit Jésus-Christ ! [2] »

---

[1] Voir A. Gindroz. *Histoire de l'instruction publique dans le Pays de Vaud*, p. 5 et 6. Lausanne, 1853.

[2] Voir A. Gindroz. Op. cit. p. 6.

CHAPITRE II

Les écoles après la Réformation.

1. L'Ecole au XVIme et au XVIIme siècle.

A partir de la Réforme, le nombre des écoles augmente. Dans les cantons où les nouvelles doctrines sont introduites, la création d'écoles supérieures est une nécessité. En effet, pour comprendre la Bible et les vérités évangéliques, pour les commenter aux fidèles, les pasteurs devaient être instruits. Aussi bien voit-on se fonder de nombreuses écoles latines ou des collèges supérieurs destinés à former des théologiens, des pasteurs.

C'est ainsi que Zwingli transforme et développe l'école latine de Zurich. Berne fait de même. Dans la capitale bernoise, l'école comprenait deux divisions : une division inférieure dite *école latine* et une division supérieure dite *école de théologie*. On améliore aussi les écoles latines des petites villes, on unifie les programmes et les moyens d'enseignement de manière à établir un « raccordement » entre les écoles de la campagne et celles du chef-lieu. On facilite les études par des subsides en

argent ou en nature. En 1548 ou même avant déjà[1], Berne publie ses premières *Ordonnances pour les écoles* (Schulordnungen). Elles ne furent pas appliquées au Pays de Vaud qui, un siècle après la Réforme, n'avait pas encore de système scolaire fixe et général. Le règlement du 3 janvier 1676 a été considéré jusqu'ici comme la première ordonnance qui ait organisé d'après un plan d'ensemble l'instruction populaire du pays conquis[2], et pourtant nous savons aujourd'hui que Berne prit, en 1628 déjà, des mesures pour assurer le bon fonctionnement des écoles. Nous reviendrons plus loin sur ce point.

Si les progrès furent lents dans le domaine de l'instruction populaire il n'en fut pas de même dans celui de l'enseignement supérieur. Aussitôt après la conquête du Pays de Vaud, le gouvernement de Leurs Excellences décida la fondation d'une Académie qui, à l'origine et jusqu'en 1549, porte simplement le titre de *Schola lausannensis*. Le réformateur Pierre Viret en fut le principal organisateur. Un *Collège académique*, divisé d'abord en cinq classes, puis en six, préparait les jeunes gens à entrer dans l'école de théologie. Parmi les

[1] Voir plus loin l'*ordonnance de 1628*.

[2] Il est cependant difficile de l'affirmer. La preuve documentaire en serait faite si l'on trouvait que ces Ordonnances ont été remises aux baillis du Pays de Vaud Des recherches devraient être faites sur ce point dans la *Collection des correspondances baillivales* ou dans les recueils d'Ordonnances souveraines.

Un fait positif nous fait admettre que les ordonnances bernoises s'appliquaient au Pays de Vaud. C'est la circonstance que, dès les premières années de la Réforme, Berne s'occupe des écoles du pays romand. Herminjard (*Correspondance des Réformateurs*, t. VI, page 343, note), et Fluri (Article paru en 1902 dans *Archiv des historischen Vereins des Kantons Bern*, t. XVI, p. 595), donnent le texte allemand et français d'une circulaire aux baillis les chargeant d'établir des écoles et de payer les salaires des maîtres à Gex, Vevey, Nyon, Morges, Cossonay, Lutry, Moudon, Yverdon, Paverne et Avenches ; cette circulaire est du 29 octobre 1540. Nos gracieux Seigneurs de Berne pratiquaient l'adage : « Qui paie commande », et nous en tirons la conséquence qu'ils devaient réglementer bientôt l'instruction donnée à leurs frais. On pourrait dire peut-être qu'il s'agissait d'écoles latines, mais ce serait une erreur ; on n'a pu avoir l'idée de créer des écoles de ce genre à Lutry, Cossonay, Gex, etc.; du reste, dans le texte on parle simplement de « underrichtung in der schrifft », ce qui fait penser à l'école populaire.

Un peu plus tard, le 30 septembre 1551, les baillis du pays romand reçoivent la traduction française du Catéchisme de Berne, pour le distribuer aux pasteurs.

(Renseignements dus à l'obligeance de M. le Juge fédéral Georges Favey.)

modérateurs du *Collège académique,* on cite les noms de Mathurin Cordier (1545-1557), puis ceux de Daniel Crespin, de Plantin, etc.

D'autre part, comme le fait remarquer Fluri, les Bernois, pour s'attacher leur conquête, créèrent des écoles latines sur plusieurs points du pays. A cet égard, le Pays de Vaud était même mieux partagé que le canton de Berne proprement dit.

Le collège de Genève, de son côté, fondé par Jean Calvin en 1558, offre de nombreuses analogies avec les écoles de Zurich, Berne, Lausanne, etc. L'établissement de Saint-Antoine ou des *hutins Bolomier* avait pour mission de former des théologiens et des juristes. Calvin lui avait, dès le début, assigné un but précis : « Pour ce qu'on ne peult proufiter aux leçons de théologie que premièrement on ne soit instruit aux langues et sciences humaines... il faudra dresser collège pour instruire les enfants, affin de les préparer tant au ministère qu'au gouvernement civil ». Le grand réformateur avait organisé le collège avec une entente si parfaite des besoins de l'éducation que le vieil établissement scolaire, qui eut pour premier principal Théodore de Bèze, ne subit guère de changements pendant trois cents ans. Vers la fin du XVIIIme siècle, l'esprit scientifique nouveau et les besoins pratiques exigèrent quelques réformes, mais ce n'est guère qu'au XIXme siècle que des modifications profondes furent apportées à son organisation.

La situation était à peu près la même dans les autres régions de la Suisse française. A Neuchâtel, jusqu'en 1707, les princes qui régnèrent sur le pays ayant conservé pour eux-mêmes l'ancienne foi, tandis que le pays avait passé à la Réforme, laissèrent agir et ne secondèrent pas les efforts qui se faisaient en dehors de leur influence en matière d'instruction publique.

A Fribourg, l'institution des *scolarques*, espèce de *conseil d'éducation* ou de *chambre des écoles,* fondée en 1575, n'étendit son action qu'à la capitale et, dans celle-ci, à l'école latine surtout.

Mais l'école populaire proprement dite n'existait pas en Suisse avant la Réformation. La réforme religieuse, par ses principes mêmes, contribua puissamment à la fondation de nombreuses écoles. Toutefois, il ne faudrait pas s'imaginer qu'elle détermina la création de l'école populaire, de l'école pour tous. Il fallait aller au plus pressé. Or ce qu'il importait d'obtenir avant tout, c'était l'amélioration des écoles supérieures où se formaient les pasteurs. Cependant des ordonnances officielles organisèrent l'*instruction religieuse* aussitôt après l'adoption des nouvelles doctrines. Les pasteurs étaient tenus de vouer leurs soins à cette partie de leur ministère. C'est ainsi que les enfants, à la campagne aussi bien qu'à la ville, reçurent un premier enseignement religieux. Pour le donner, les Etats firent imprimer et répandre des catéchismes. Au début du mouvement, plusieurs catéchismes furent en usage. Ils comprenaient trois parties essentielles : *Notre Père,* la *profession de foi* et les *dix commandements.* A partir de 1559, le *catéchisme de Heidelberg* remplaça tous les autres. Les enfants devaient l'apprendre par cœur, ainsi que les principaux passages du Nouveau Testament. « A ceux qui auront le plus de talent et de loisirs » on devait enseigner — il serait plus juste de dire rabâcher — les psaumes et les cantiques. Plus tard, de nouvelles ordonnances y ajoutent l'écriture. Puis, à la suite de controverses nombreuses suscitées par l'introduction des nouvelles croyances, on ressentit bientôt le besoin d'apprendre à lire aux fidèles. Chacun devait pouvoir lire la Bible et d'autres livres d'édification. La sortie des écoles dépendait du pasteur ou du consistoire. Elle n'était autorisée que si l'élève savait lire correctement et réciter le catéchisme de Heidelberg.

Gindroz et Favey[1] admettent que la première règlementation scolaire bernoise est l'ordonnance du 3 janvier 1676. Il y en eut sans doute avant, mais elles ne furent peut-être pas

[1] Voir A. Gindroz, op. cit. p. 9, et G. Fa ey, *Supplément au Dictionnaire historique du canton de Vaud*, p. 357.

appliquées. Nous savons cependant que, dès 1601 et 1603, le gouvernement « exhortait les prédicants et les sommait d'avoir à obtenir une fréquentation plus régulière du sermon, du catéchisme et de *l'éeole* ». Il encourageait les communes qui fondaient des écoles et les engageait à user de circonspection dans le choix des maîtres. Le clergé lui-même réclamait la création d'écoles dans toutes les paroisses. Une requête de l'assemblée du chapitre d'Aarau et de Brougg (1606) priait le le gouvernement de permettre qu'une partie des biens de l'Eglise fût employée pour les besoins de l'école.

D'autre part, il est admis aujourd'hui que le premier document scolaire important de cette période date de l'année 1628. Les recherches de Fluri [1] établissent nettement que, juste un siècle après la Réformation et pour en fêter le premier centenaire, le gouvernement bernois édicta une ordonnance qui doit être considérée comme la première loi scolaire bernoise. C'est, en effet, le premier document imprimé que nous possédions. Il fit règle à travers les XVIIme et XVIIIme siècles et même jusqu'au XIXme siècle ; et il est certain que, dans son esprit, à tout le moins, il fut également appliqué aux pays sujets de Vaud et d'Argovie.

L'ordonnance de 1628 statue, entre autres, ce qui suit :

1° Chaque paroisse est tenue d'ouvrir une école. Plus tard, il s'en fonda dans d'autres endroits qu'au siège de la cure. Les frais d'école étaient couverts par les communes qui y affectaient une partie du produit des impôts ou de celui des biens d'Eglise.

2° L'école est obligatoire. Tous les enfants sont tenus d'y aller « dès qu'ils peuvent comprendre quelque chose[2] » ! Ils ne doivent en être libérés que quand ils savent lire, comprendre le catéchisme et les principales vérités de la religion. Si les exhortations ne suffisent pas, les absences doivent être réprimées. En dépit de ces dispositions, la fréquentation de l'école

[1] *Schweizerisches Evangelisches Schulblatt.* 1897.

[2] Sobald sie etwas fassen können

était très irrégulière. On ne s'y rendait qu'en hiver, bien que l'ordonnance recommandât de tenir l'école aussi en été.

3° Les maîtres devaient être des hommes pieux et honnêtes. Ils devaient connaître ce qu'ils étaient appelés à enseigner aux enfants. On n'exigeait pas d'eux une préparation professionnelle. Leur salaire était dérisoire. Les communes n'avaient pas le droit de choisir leur maître. Seuls le clergé et les représentants du gouvernement, soit les baillis, pouvaient le faire. La surveillance des écoles était également exercée par ces deux autorités.

4° L'enseignement comprenait l'épellation, la lecture courante, la récitation du catéchisme et le chant des psaumes. Les élèves les plus âgés et les plus avancés apprenaient les rudiments de l'écriture et, un peu plus tard, ceux du calcul.

L'école populaire s'organisa à peu près sur les mêmes bases dans les autres cantons réformés. A Zurich notamment, dès le début du XVIIme siècle, le gouvernement voua une sollicitude particulière aux écoles. Dans les paroisses où il n'y avait pas de maîtres d'école, les « prédicants », pour autant que leurs fonctions leur en laissaient les loisirs, devaient enseigner. Une première ordonnance de 1637 impose aux communes l'obligation d'ouvrir des écoles. Tous les enfants, garçons et filles, étaient tenus de s'y rendre. Le programme y était, à très peu de chose près, le même qu'à Berne. La surveillance de l'école incombait aux pasteurs et aux préfets. Cette ordonnance fut revue déjà en 1684 et légèrement modifiée en 1719 et 1778.

Les efforts des protestants dans le domaine scolaire stimulèrent le zèle des catholiques qui, en maints endroits, notamment dans les cantons primitifs, dès le XVIme siècle déjà, ouvrirent des écoles prospères. Dans d'autres cantons catholiques, les progrès furent plus lents. L'*Histoire cantonale* fribourgeoise nous apprend, par exemple, que, dans la ville même, « on y regardait de plus près pour faire dresser des chevaux de chasse que pour instruire les enfants ». Des déser-

teurs, des vagabonds ou des ivrognes, espèce de maîtres itinérants, allaient de village en village, donnant au rabais quelques mauvaises leçons sur le catéchisme ou le livret.

2. L'Ecole au XVIIIme siècle.

Le XVIIIme siècle est le siècle de la renaissance philosophique et pédagogique. Jusqu'à cette époque, toutes les idées de réforme scolaire, de régénération du peuple par l'éducation s'étaient fait jour sur le sol étranger à la Suisse. Notre pays semblait vouloir rester en dehors du mouvement général, lorsque deux de nos compatriotes, le Vaudois Jean-Pierre de Crousaz, de Lausanne, et le Zuricois Jean-Georges Sulzer, de Winterthour, tentèrent d'y vulgariser les idées de la renaissance anglaise et française.

Tous deux doivent être considérés comme des précurseurs de Rousseau. L'un et l'autre durent s'expatrier.

Jean-Pierre de Crousaz est le premier en date des pédagogues vaudois. Il naquit à Lausanne le 3 avril 1663, d'une ancienne famille noble du Pays de Vaud. Il fit ses humanités au collège des Bernois et se fit déjà remarquer à l'âge de quinze ans par des connaissances étendues en mathématiques et en philosophie. Il commença à Lausanne des études de théologie qu'il poursuivit à Genève, à Leyde, puis à Paris, où il entra en rapport avec Malebranche. De retour dans sa ville natale, il se fit consacrer ministre et devint professeur honoraire de philosophie, puis professeur en titre à l'Académie de Lausanne. Le professeur qui occupait alors la chaire de philosophie enseignait aussi la physique et les mathématiques. Les cours du nouveau professeur eurent un plein succès. De

Crousaz avait eu l'heureuse idée de donner ses leçons en français, alors que tous ses collègues se servaient encore du latin. En 1706, il revêtit la charge de recteur, qui devait lui être dévolue encore quatre fois dans la suite. Le jour où le gouvernement bernois exigea des professeurs et des ecclésiastiques leur adhésion au fameux « Consensus » (1724), de Crousaz préféra renoncer à sa chaire plutôt que de s'y soumettre. A l'âge de soixante ans, il quitta son pays pour devenir le précepteur d'un prince d'Orange; mais la même année il fut appelé comme professeur de mathématiques et de physique à l'Université de Groningue.

Au bout de deux ans, il accepta la place de gouverneur du landgrave, prince héréditaire de Hesse-Cassel, avec le titre de conseiller d'ambassade que lui conféra le roi de Suède, l'oncle de son élève. En 1735, il rentra à Lausanne et, en même temps, dans sa chaire de philosophe et de mathématiques, qu'il occupa jusqu'à sa mort, survenue juste au milieu du XVIIIme siècle.

De Crouzaz a beaucoup écrit. On a de lui plus de trente ouvrages divers, traités, opuscules, sur la théologie, la philosophie, les mathématiques et la physique et quelques ouvrages d'éducation, en particulier les *Nouvelles maximes sur l'éducation des enfants* (1718) et le *Traité de l'Education des enfants*, paru à la Haye en 1722, soit juste quarante ans avant l'*Emile* de Rousseau.

Le premier écrit pédagogique du professeur lausannois passa presque inaperçu. Il s'élevait contre le principe de l'utilité directe en éducation, contre ceux qui, dans le choix des matières à enseigner, ne veulent se laisser guider que par des considérations utilitaires. De Crousaz étant resté incompris se décida à publier son second ouvrage, qui ne devait pas tomber dans l'oubli comme le précédent.

Le *Traité de l'éducation des enfants*, par de Crousaz, professeur en philosophie et en mathématique à Lausanne, dédié à la princesse de Galles, en deux volumes compacts, est devenu assez rare aujourd'hui.

Ce *Traité* est divisé en neuf sections. Dans la première, de Crousaz parle de l'importance du sujet. Il prétend que « c'est une coutume très ancienne de négliger l'éducation de la jeunesse ». Il fait appel aux pères et il se déclare satisfait « s'il arrive à convertir un seul père à son idée ». Il insiste sur le fait que « les enfants ont un besoin infini d'éducation ». La deuxième section traite *Du devoir des pères*, la suivante, *Des qualités d'un bon précepteur* et de l'efficace des bons exemples. La quatrième section, intitulée *Des instructions*, est subdivisée à son tour en cinq chapitres. Le dernier, *De la manière d'étudier la géographie et l'histoire*, renferme toute une suite de remarques fort judicieuses. De Crousaz recommande de mettre sous les yeux des enfants, quand on veut leur apprendre la géographie, des sphères, des cartes et, pour l'histoire, des tailles-douces représentant des villes, des places, des campements, des édifices « et autres choses de même nature qu'on peint toujours mieux aux yeux qu'aux oreilles ». Les cinq dernières sections sont consacrées aux *Mœurs*, à la *Religion* et à la *Piété*, aux *Motifs*, aux *Récréations* et aux *Voyages*.

De Crousaz procède de Locke. Il utilise aussi Charron, l'abbé Fleury, peut-être même Louis Vivès. La page suivante, instructive à plus d'un titre, où il parle de l'éducation des filles, est du Fénelon renouvelé :

« Il est triste que l'éducation des filles se borne à leur apprendre trois ou quatre prières, trente ou quarante psaumes et un catéchisme par cœur. Le cours de science est par là fini pour elles avant qu'elles soient en âge de comprendre ce que c'est que savoir et avoir des idées. Le commerce des femmes qui, avec de la vertu et de la retenue, auraient l'esprit cultivé, adoucirait la férocité nouvelle des jeunes gens. Mais de quoi s'entretenir quand on ne sait rien ni de côté ni d'autre ? On danse, on saute, on se régale, tout cela aboutit à rien, et pour peu qu'il soit fréquent, se termine mal et vaut moins que le jeu, en ce qu'il exige au moins une certaine attention et de certaines bien-séances. Des mères, élevées avec plus de soin, seraient en état d'élever à leur tour leurs enfants... Manque de solide connaissance, ne voit-on pas des dames de la meilleure intention du monde, tantôt agitées de

vaines terreurs et soumises à diverses superstitions, tantôt confiant la vie et la santé de leurs enfants qu'elles aiment très tendrement, à des ignorants de l'un et de l'autre sexe, mais hardis autant qu'ignorants... Certainement, il est honteux de négliger, comme on fait, l'éducation d'un sexe dont les lumières et la vertu pourraient avoir tant d'influence sur les mœurs des hommes... Je reconnais qu'il faudrait être bien prompt à espérer pour se permettre de voir sur ce sujet un changement même des plus médiocres. Déjà on sait quelle est la force et la coutume. D'ailleurs les femmes sont encore moins propres que les hommes au travail de la lecture et de la méditation. Elles se font outre cela une espèce de honte de s'écarter d'un usage établi, et elles craignent la critique des autres femmes et celle de la plupart des hommes dont les plus ignorants sont leur compagnie ordinaire. Enfin l'exemple d'un petit nombre qui ont poussé leurs connaissances un peu au delà du commun n'est pas d'un grand encouragement pour les autres. »

Le recteur lausannois publia, en outre, à Amsterdam, deux volumes de mélanges pédagogiques. Ce sont les *Pensées libres sur les instructions publiques du bas Collège.* Le Vaudois de Crouzaz y fait une part très large à la première éducation, base de toute l'œuvre subséquente. Font encore partie de ces mélanges : *Des instructions publiques dans les auditoires* et enfin son *Discours de la pédanterie,* qu'il prononça à Lausanne, à l'occasion d'une distribution de prix.

Le style de notre compatriote de Crousaz, comme on peut le voir dans le fragment cité plus haut, est parfois lourd, sa phrase pénible, longue et partant embrouillée. Dans son *Discours de la pédanterie,* il y a, à l'adresse des pédants du Collège, bon nombre de reproches, qu'il eût pu probablement appliquer à sa propre personne. On conçoit, dans une certaine mesure, que Rousseau, dans l'*Emile,* le traite de pédant ; mais à tout prendre, l'œuvre de de Crousaz vaut mieux que ne l'ont prétendu certains de ses compatriotes, entre autres Louis Burnier[1] et André Gindroz, qui lui reprochent son obscurité et son manque d'originalité.

[1] Op. cit. Tome premier, pages 272 à 280.

Le professeur lausannois a sans contredit le mérite d'avoir émis, à peu près un demi-siècle avant Rousseau, quelques idées justes et pratiques sur l'instruction et sur l'éducation et répandu chez nous les idées de Locke et de la philosophie anglaise.

Après l'avoir assez malmené, L. Burnier reconnait, au reste, que « de Crousaz fut une des gloires de l'Académie de Lausanne ». Aujourd'hui encore, nous pouvons nous associer au jugement de ses contemporains et des générations qui suivirent ; longtemps, en effet, on l'appela le « célèbre professeur ».



Fig. 93. — J.-G. Sulzer.

Jean-Georges Sulzer, né à Winterthour en 1720, fut pendant quelque temps précepteur, puis pasteur-suffragant dans une paroisse zuricoise. Dès 1747 à la date de sa mort (1779) il enseigna à Berlin en qualité de professeur dans un gymnase. Il est l'auteur de nombreux ouvrages de philosophie et de pédagogie. Le plus connu est son *Essai de quelques pensées raisonnables sur l'éducation des enfants* [1], qui est un véritable traité d'éducation.

Constatons ici, comme nous l'avons déjà fait pour de Crousaz, que cette théorie de l'éducation est antérieure de dix-sept ans à l'*Emile* de Rousseau, qu'elle est l'œuvre d'un homme de vingt-cinq ans, qui l'a terminée dans la forme que nous lui connaissons aujourd'hui avant sa vingt-sixième année.

Ces deux remarques faites, on sera en droit de s'étonner

[1] *Versuch einiger vernünftiger Gedanken von der Auferziehung und Unterweisung der Kinder* (1745).

qu'aucun auteur, sauf Niemeyer, n'ait mentionné une œuvre d'une pareille portée.

Puis vint **Rousseau.** Son nom remplit le XVIIIme siècle. Qu'on le loue ou qu'on le blâme, on n'échappe pas à son influence. Il ne laisse personne indifférent. Nous avons déjà dit la part que la vie et les écrits de Rousseau ont eus sur le développement du jeune Pestalozzi. Les idées du romancier-philosophe trouvèrent chez nous de chauds partisans. Quelques disciples et continuateurs de Rousseau, philosophes praticiens connus sous le nom de « Philanthropes » fondèrent en Suisse des instituts prospères, tels celui de Martin Planta à Zizers et à Haldenstein et celui de de Salis, à Marschlins. Ces établissements, qui comptèrent jusqu'à quatre-vingt-seize étudiants et qui eurent entre autres pour élèves Frédéric-César de la Harpe, Legrand, de Bâle, l'avoyer Tscharner, Charles Pictet et Lefon, de Genève, etc., ont eu leur heure d'éclat.



Fig. 94. — Isaac Iselin.

Dans les cantons protestants, l'école prit à cette époque un développement de plus en plus réjouissant.

A Zurich, de célèbres professeurs, parmi lesquels il faut citer Bodmer, Breitinger, Zimmermann, Steinbrüchel, qui furent les maîtres de Pestalozzi, voient se grouper autour d'eux de nombreux élèves. Le professeur Usteri, fonde une école de jeunes filles.

A Bâle, **Isaac Iselin**, érudit et philanthrope, est à la tête du mouvement libéral. Esprit aux conceptions élevées, cœur généreux, il ne cesse de travailler à l'amélioration des écoles de sa ville natale. Membre influent de la « Société helvétique, » il publie un journal politique et littéraire *Les Ephémérides*. Il conseille et protège Pestalozzi. Il s'intéresse aux efforts des continuateurs de Rousseau et de Basedow dans les Grisons. Auteur de nombreux travaux pédagogiques, où il fait preuve d'un sens pratique remarquable, il imprime une direction éclairée à toute la vie intellectuelle de la grande cité bâloise.

A Berne, grâce aux efforts du naturaliste et poète, Albert de Haller, et du patricien progressiste, Victor de Bonstetten, les établissements scientifiques de la capitale prirent un essor considérable. A côté de ces hommes, il faut ranger le célèbre agronome **Tschiffeli**, fondateur de la « Société économique du canton de Berne », qui dirigeait à Kirchberg un grand domaine, où Pestalozzi fit son apprentissage d'agriculteur ; puis **Emmanuel Tscharner**, bailli de l'Argovie, celui que Pestalozzi a décrit dans *Léonard et Gertrude* sous les traits de « Arner ». Frappé de la misère matérielle et morale dans laquelle croupissait le peuple des campagnes, il applique les idées de Pestalozzi, publie des « Instructions pour les maîtres d'école de la campagne », et, dans une série de lettres parues dans les Ephémérides d'Iselin, il demande la création d'asiles ruraux pour les pauvres.

Dans les pays sujets de Berne, les ordonnances scolaires étaient plus ou moins observées. Il y avait loin des principes à leur application. Cependant le nombre des écoles se multipliait de plus en plus. C'est ainsi qu'une statistique de 1764 nous apprend qu'il existait à cette époque 340 écoles dans le Pays de Vaud. Les écoles étaient là, mais les maîtres manquaient. Souvent les fonctions de magister étaient confiées à de vieux soldats rentrés de l'étranger. Les galons de caporal ou de sergent sur un uniforme râpé équivalaient à un brevet de capacité. Ailleurs les régents étaient de pauvres réfugiés

français. Souvent des écoles, après avoir été ouvertes pendant un certain temps, devaient être fermées parce qu'on ne trouvait personne pour les diriger.

Ainsi pendant toute la période bernoise, le gouvernement de LL. EE. attache quelque prix à l'instruction populaire, mais surtout en vue d'affermir l'œuvre de la réformation. Les intérêts de l'école sont les mêmes que ceux de l'Eglise : toutes deux sont mises au service des buts politiques poursuivis par le souverain.

Et pourtant il ne manquait certes pas au XVIII[me] siècle d'esprits clairvoyants dont les efforts tendaient à asseoir l'instruction sur une base rationnelle et scientifique.

Dès 1715, **Christophe-Louis Potterat,** recteur intelligent du collège d'Yverdon, esprit novateur, professe des doctrines intéressantes et nouvelles. Son *Programme d'enseignement,* qu'il composa pour le collège d'Yverdon et qui n'a été publié que de nos jours, témoigne d'un esprit progressiste et radical.

Il en est de même de **Fortuné-Barthélemy de Félice** (1723-1789), le distingué publiciste et directeur d'institution. Son entreprise capitale fut l'*Encyclopédie ou Dictionnaire universel raisonné des connaissances humaines* en quarante-deux volumes. Dans son *Discours sur la manière de former l'esprit et le cœur des enfants,* de Félice aborde le problème scolaire et élabore tout un plan d'éducation à l'usage de la *Pension d'Yverdon,* qu'il dirigeait.

Mais le plus remarquable des pédagogues de cette époque est **Alexandre-César Chavannes,** dont le plan d'éducation doit nous retenir quelque peu.

Fils de César Chavannes, pasteur à Montreux, Alexandre-César naquit dans cette localité le 30 juillet 1731. Comme tous les jeunes Vaudois de cette époque, il suivit les cours du collège et de l'Académie de Lausanne. Consacré pasteur en 1753, il remplaça son père infirme et âgé dans ses fonctions pastorales. Nommé en 1759 pasteur à l'église française de Bâle, le jeune théologien passa sept ans dans la cité du Rhin.

Il s'y lia avec le mathématicien Daniel Bernouilli, fils de Jean Bernouilli, l'illustre ami et émule de Leibnitz et de Newton. Fortement épris des sciences mathématiques, qui lui apparaissaient comme un modèle de méthode scientifique, il poussa très loin l'étude des sciences exactes sous la direction de son ami bâlois ; mais, comme pour Vinet et Rambert et tant d'autres après eux, le désir de rentrer dans son pays se fit bientôt sentir. Aussi bien la prédiction de César Chavannes, père d'Alexandre, devait-elle s'accomplir. Il avait dit à ses trois fils : Toi, tu seras pasteur à Lausanne ; toi, tu seras pasteur à Vevey ; toi, tu seras professeur à Lausanne. Celui qui devait devenir professeur était précisément Alexandre. Chavannes concourut, mais en vain, aux chaires de philosophie et de belles-lettres à l'Académie de Lausanne. En revanche, il fut appelé à l'une des deux chaires de théologie, qu'il conserva jusqu'à sa mort survenue le 2 mai 1800. Il vécut dans le célibat, mais s'occupa activement de l'éducation de ses deux neveux, César Chavannes, mort pasteur à Crissier et Daniel-Alexandre, le professeur bien connu de l'Académie. Comme bibliothécaire en chef de l'Académie, Alexandre-César Chavannes rendit de grands services à cet établissement en rédigeant un catalogue méthodique.

On doit au professeur lausannois toute une série d'ouvrages sur les questions philosophiques, scientifiques et littéraires. De bonne heure, il arriva à la conviction que, pour opérer une réforme dans l'éducation nationale et la rendre intellectuelle, il fallait réformer la science tout entière, la faire reposer sur la connaissance de la nature humaine, l'approprier à l'homme en étudiant ce dernier dans l'immense système des relations qui l'unissent à l'univers entier. Cette pensée est à la base de son grand ouvrage manuscrit en treize volumes sur *l'Anthropologie,* cette science qui doit étudier l'homme à tous les points de vue et dont toutes les autres ne sont au fond que des auxiliaires.

Le premier ouvrage en date du professeur lausannois, pu-

blié à Yverdon, en 1771, est intitulé : ***Conseils sur les études nécessaires à ceux qui aspirent au St-Ministère.*** Chavannes y trace, comme dans les livrets d'étudiant d'aujourd'hui, la marche progressive qu'il faut suivre dans le cours des études académiques pour les faire avec ordre et succès.

Une pensée, en effet, a constamment occupé l'esprit de Chavannes, celle d'une réforme profonde de l'instruction et de l'éducation de la jeunesse. L'ouvrage destiné à montrer l'urgence et le plan de cette réforme a pour titre : ***Essai sur l'éducation intellectuelle, avec le projet d'une science nouvelle***[1]. Nous devons l'analyser succinctement.

Disciple de Bacon, de Locke et de Condillac, Alexandre-César Chavannes peut être considéré comme un précurseur d'Auguste Comte et de Herbert Spencer. Il esquisse toute une pédagogie nouvelle.

Il commence par se demander quelle est la marche que l'esprit humain a dû suivre pour créer les sciences, les langues et les institutions humaines : c'est l'observation des objets naturels et la comparaison des rapports infiniment variés de ces objets entre eux et avec nous. Ainsi les idées sont la représentation et comme une sorte de peinture des objets et le langage, formé de signes conventionnels, présente des tableaux qui ne sont qu'une copie de la pensée et une imitation des objets. Les hommes ont commencé par épier la nature pour lui arracher ses secrets. Ils ont travaillé sur un même fond commun donné par la nature. Ils se sont laissé guider par l'observation et ont recueilli dans cette nature les faits que l'intelligence révèle. De ces faits observés découlent des propositions générales qui ne sont que des faits généraux représentant des forces, des causes. Les hommes ont ensuite généralisé et classé ces propositions générales elles-mêmes. Ils les ont ramenées à des formules compréhensives et ont constitué ainsi les sciences qui se lient et s'harmonisent pour former

[1] Un volume in-8° de 261 pages. Lausanne. 1787.

comme un arbre immense dont les feuilles, les rameaux, les branches, se rattachent à un tronc unique : *la nature.*

La même marche doit être suivie dans l'enseignement. La méthode synthétique doit en être écartée. Il s'agit d'analyser les faits, les exemples, les observations et non de prendre pour point de départ des formules, des abstractions, sans valeur ni clarté pour les jeunes intelligences qui ne les ont pas trouvées elles-mêmes par un travail spontané de l'esprit. Pour bien connaître les choses et pour communiquer aux autres les connaissances, il faut commencer, non par des principes généraux, mais par les faits dont ils sont les résultats. Notre premier et grand maître doit être l'expérience, et notre méthode, la génération historique des idées.

Mais nous devons pénétrer plus avant encore dans cette pédagogie du professeur lausannois.

Il répète souvent que la *connaissance des choses* est ce qui importe le plus dans les débuts de l'enseignement et non la mémorisation de mots, de langues étrangères et de tout ce qui peut s'apprendre par cœur. On se donne beaucoup de peine pour apprendre des *mots* aux enfants, et peu ou point pour les instruire des *choses* ; par là on charge leur mémoire de mots qui sont pour eux vides de sens. Ils ne sauraient y attacher aucune valeur, aussi longtemps qu'ils n'ont pas acquis auparavant la connaissance des objets ou des faits que ces mots sont destinés à exprimer. Le fait est surtout frappant lorsqu'il s'agit des mots qui expriment des objets non sensibles, donc abstraits.

Chavannes voue un soin tout particulier à la méthode suivie dans l'étude des langues.

Suivant le principe énoncé plus haut, on occupe les enfants sans cesse de grammaire, c'est-à-dire d'idées et d'expressions abstraites et métaphysiques, inintelligibles pour eux. On ne pense point à leur faire connaître les choses qui sont à leur portée, ce monde si vivant, avec ses productions, ses animaux, ses végétaux. Il s'agit d'introduire les enfants dans la

nature en leur faisant connaître l'homme, ses habitations, ses occupations, ses mœurs, ses coutumes, son histoire. Voilà ce qui les intéresse et voilà pourtant ce que trop souvent on leur laisse ignorer pour toute leur vie.

On néglige également de les instruire de leur langue maternelle, la seule pour laquelle les enfants apportent un fonds solide sur lequel on puisse ensuite édifier, la seule dont ils soient capables d'acquérir une connaissance un peu exacte, à mesure qu'ils avancent dans le domaine des choses et de l'expérience. L'étude de la langue maternelle doit s'élever sur une base concrète. Plus tard interviendra l'étude d'une langue étrangère — Chavannes pense que l'on devrait commencer par la langue grecque, plus simple dans ses éléments, plus régulière dans sa formation que la langue latine, — qui devra toujours être comparée à la langue maternelle pour que l'enfant en puisse comprendre le mécanisme, le génie et les idiotismes.

A peine l'enfant connaît-il les premiers rudiments de la langue latine qu'on lui propose des morceaux en français à traduire en latin, c'est-à-dire dans une langue qu'il ignore presque entièrement. Cet exercice s'appelle un *thème.* Il doit y appliquer des règles qui sont autant de principes abstraits, inintelligibles pour lui. Aussi bien n'ignore-t-on point comment l'enfant s'y prend pour se tirer d'affaire : il cherche chaque mot français dans le dictionnaire pour y trouver le mot latin correspondant. Mais il y en a plusieurs de proposés. Il faut choisir le plus convenable ; comme il ne connaît pas plus l'un que l'autre, ce choix se fait au petit bonheur.

Ainsi l'on applique les jeunes gens à l'étude des mots ; on les met en état d'expliquer grammaticalement et servilement quelques auteurs, de composer des thèmes, de parler un mauvais latin. On emploie à cette besogne huit années de leur jeunesse, alors qu'il eût été mille fois préférable de nourrir aussi et surtout leur intelligence de la *connaissance des choses,*

car, Chavannes insiste à diverses reprises sur ce point, il faut apprendre aux enfants les choses avant les mots ou du moins *ne leur apprendre les mots qu'à mesure qu'ils avancent dans la connaissance des choses.*

Mais Chavannes ne se contente pas de démolir, il reconstruit et pose les principes généraux qui doivent servir de base à une éducation intellectuelle. Il montre quelle doit être la marche de l'enseignement avec une netteté de vue remarquable, devançant ainsi Pestalozzi et les modernes.

Comment l'enfant acquiert-il la connaissance des choses? Il en est de l'homme comme du végétal ou de l'animal. Comme ces derniers, il doit croître et se fortifier. Le premier principe de l'éducation intellectuelle, « c'est qu'au lieu de contrarier l'esprit humain dans sa constitution et sa marche naturelle, il ne faut faire autre chose que seconder les efforts de la nature, et l'on doit s'y prendre pour aider au développement de l'âme des enfants de la même manière qu'on s'y prend communément dans leur éducation physique pour aider au développement et à l'accroissement de leur corps.

Les enfants raisonnent mal, dit-on. Profonde erreur. Ils sont capables de raisonner juste si l'on emploie la bonne méthode pour les faire raisonner et si leur pensée s'exerce sur des objets qu'ils peuvent concevoir. La marche à suivre ne doit pas être opposée à celle que les hommes ont suivie dans tous les temps pour s'instruire, c'est-à-dire à celle que la nature trace elle-même aux enfants. Si l'on met la charrue devant les bœufs, si l'on présente les connaissances dans l'ordre inverse de celui que les hommes ont suivi pour les acquérir, pour avancer et s'éclairer, l'enfant ne comprendra pas, sans doute.

Or, on suit une mauvaise marche quand, au lieu de partir des faits, des observations personnelles, sensibles, des réalités concrètes, on commence par présenter à l'enfant comme premières instructions des définitions abstraites, des idées générales, des lois, des formules, toutes choses qui ne sont

que des expressions abrégées de connaissances qu'il n'a point encore acquises, des associations d'idées et de mots incompréhensibles pour lui. On s'en convaincra bien vite, car il sera incapable d'en faire aucune *application* juste.

C'est la méthode qu'il faut réformer pour cela. La marche à suivre ne peut être que celle que l'enfant observe lui-même, tout naturellement, quand il veut s'instruire de diverses choses. En effet, l'enfant, abandonné à sa pente naturelle, remarque les objets qui tombent sous ses sens, les analyse, les compare pour saisir leurs ressemblances et leurs différences, leurs divers rapports et tire de là des résultats, des idées générales, des lois pour étendre et perfectionner ses connaissances.

Une fois instruit et sûr de cette méthode générale, le maître ne doit jamais la perdre de vue. Quel que soit le sujet de la leçon, commençons par faire rendre compte à l'enfant de ce qu'il peut déjà avoir appris par lui-même, par l'expérience ou l'observation. Appliquons-nous à rectifier les idées qu'il a pu se former, les résultats qu'il en a tirés de son propre chef pour le conduire à des connaissances solides, à des idées générales. Que dans ce travail où il s'instruit en quelque sorte de lui-même par un exercice habituel de ses facultés, l'enfant soit toujours l'acteur principal, l'artisan de son propre savoir dans toutes les opérations intellectuelles auxquelles on le soumet. Bornons-nous à soutenir ses efforts pour l'aider à surmonter les difficultés qui se présentent, fournissons-lui certaines ouvertures, mettons-le sur la voie des découvertes, éclairons sa route, levons certains doutes, suggérons-lui le savoir, tendons-lui une main secourable s'il s'égare ; tel est le rôle du maître.

Cette marche est naturelle. C'est celle que l'humanité a suivie dans son développement, qui va de la barbarie des temps primitifs à la civilisation actuelle. Sans doute les progrès doivent être aujourd'hui plus rapides que ceux des premiers hommes, privés des ressources et des moyens dont

nous disposons ; ils n'en suivent pas moins la même marche ascendante.

Si l'on adopte cette méthode dans l'éducation intellectuelle des jeunes gens, on ne considérera plus la masse des connaissances comme étant le but essentiel. La fin des études n'est pas là. Qu'on s'applique en toutes choses à éveiller la curiosité, l'activité, l'intérêt de l'enfant. Le succès des études ne dépend point du nombre des connaissances et moins encore du nombre de mots qu'on introduit de gré ou de force dans le cerveau des enfants, de l'étendue des programmes qu'on fait parcourir dans un temps déterminé, mais uniquement du goût qu'on inspire aux enfants pour exercer leurs facultés, des moyens qu'on leur fournit pour se faire sur les divers objets des idées nettes, liées sans effort et dont ils se rendent maîtres.

Le pédagogue vaudois a si peur de rester incompris qu'il revient souvent sur les mêmes idées et nous montre sa méthode appliquée à l'enseignement du premier âge. On croirait entendre déjà Pestalozzi. Régler l'ordre des études de manière que chacune soit précédée de celles qu'on suppose connues et qui doivent servir de préparation, voilà la meilleure marche. Chaque connaissance nouvelle est une adjonction à la précédente, si simple que les enfants la saisissent sans effort et spontanément. Jamais ils ne perdront le fil des connaissances ; au fur et à mesure qu'ils avanceront, ils se rendront compte de leurs progrès. Ils sauront d'où ils sont partis, où ils en sont et où ils vont. Ainsi ils n'oublieront pas ce qu'ils ont appris ; ils le retrouveront facilement, grâce à la liaison établie entre les divers objets d'études.

Chavannes semble nous dire ainsi qu'un programme n'est jamais trop chargé pour quelqu'un qui sait l'interpréter. Quand on aura assigné à chaque année d'études la part qui lui revient pour chaque enseignement, quand on procédera par concentration, c'est-à-dire quand on aura établi les rapports que chaque étude soutient avec les autres disciplines,

quand on aura distingué et appliqué la pénétration directe des branches, on s'appuiera sur la grande loi de l'association des idées, on assurera le temps suffisant d'épuiser le programme, qui, ainsi compris, ne sera pas trop étendu.

Enfin Chavannes montre ce que doit être cette marche graduelle dans les premières opérations intellectuelles. On mettra sous les yeux de l'élève tous les objets qui peuvent l'intéresser. Peu à peu on substituera à son vocabulaire enfantin celui de sa langue maternelle. Chavannes s'étend ensuite sur la méthode de l'enseignement scientifique et nous donne toute une série de judicieux conseils qui, aujourd'hui encore, ont conservé leur valeur entière. Qu'on relise, en particulier, les considérations relatives à l'enseignement de la géographie physique et politique, de la cosmographie, de la physique et des mathématiques et l'on se convaincra aisément que nous avons affaire ici à un hardi novateur, du moins dans la théorie.

Dans son *Projet d'un établissement d'éducation nationale à l'usage de tous les jeunes gens destinés à une vocation quelconque,* Chavannes développe son plan d'organisation scolaire. Il faut lire et méditer, encore aujourd'hui, le programme qu'il entend faire parcourir à la classe des débutants : excursions pour apprendre à connaître les lieux où l'enfant vit, les alentours de la maison paternelle, avec les objets appartenant à l'histoire naturelle, les productions du pays ; illustration des leçons au moyen d'estampes qui représentent ce que les élèves ont vu et ce qu'ils n'ont pu voir encore ; nomenclature correspondante et explication à la portée de l'enfant, puis, plus tard, classification et mise en ordre des connaissances acquises.

Au point de vue de la législation scolaire, Chavannes demande, sans être entendu d'ailleurs, que l'on ne distingue plus entre branches essentielles et branches accessoires, tous les objets d'instruction étant également importants par leur connexion entre eux et avec le but général. Le corps ensei-

gnant sera maitre absolu des promotions d'une classe à l'autre.

Il y aurait bien d'autres idées fécondes à relever encore dans ce livre admirable; mais nous devons terminer cette succincte analyse ; car nous en avons dit assez pour montrer que le Vaudois Chavannes est de la souche des véritables philosophes de l'éducation, de ceux qui en ont compris la portée, recherché et trouvé les vraies méthodes.

En suivant les principes du pédagogue lausannois, « on verrait, comme il le disait lui-même, diminuer à vue d'œil la foule des pédants nourris de mots et d'inutilités ».

Dès la seconde moitié du XVIII[me] siècle, l'éducation nationale trouva aussi de zélés défenseurs dans les cantons catholiques.

Le cloître de *St-Urbain* fut, à cette époque, un centre important de culture. L'abbé Bénédict de St-Urbain y fonda, en effet, en 1768, deux établissements d'éducation, l'un destiné à préparer aux carrières libérales les fils de famille de la ville de Lucerne, l'autre, appelé *école normale* (remarquons que c'est la première fois qu'apparaît cette dénomination), dans le but de former des instituteurs du peuple. L'œuvre entreprise par l'abbé Bénédict fut soutenue, dans les années 1781 à 1787, par le Père Krauer, le maître le plus autorisé du couvent, puis par le successeur de Bénédict, Martin Balthasar de Lucerne et, de 1787 à 1790, par Charles-Ambroise Glutz, de Soleure.

Il en fut de même du couvent d'*Einsiedeln* et de celui de *Bellelay*, dans le Jura bernois. Dans le premier, l'abbé Conrad Tanner prend une place à part par un écrit où il conjure ses concitoyens de faire tous les efforts possibles afin que l'éducation dans les pays démocratiques soit au moins aussi avancée que dans les pays monarchiques.

L'abbaye de Bellelay, fondée au XII[me] siècle par celle de

Moutier, semble s'être d'abord bornée à former des novices, mais à partir du moment où Nicolas de Luce (1726-1784), élève du collège de Porrentruy, fut devenu abbé (1771), ce monastère acquit une grande célébrité. Un asile pour les jeunes filles pauvres, avec une école de travaux à l'aiguille, fut fondé dans le voisinage immédiat. Un établissement d'instruction supérieure pour les garçons fut installé dans une aile du vaste édifice occupé par les moines. On y enseignait non seulement toutes les branches inscrites au programme de Porrentruy, mais aussi les mathématiques supérieures, la physique, la chimie, le dessin, la musique, la danse, l'escrime. Plus tard, on y ajouta même la philosophie et l'architecture. L'esprit de l'institution était très libéral ; les exercices gymnastiques et militaires y étaient en grand honneur. Des élèves distingués sortirent de Bellelay et portèrent au loin la réputation de l'abbaye. Le successeur de l'abbé de Luce, Ambroise Monnier, continua les traditions de son prédécesseur. L'abbaye ne fut dissoute que lors de l'annexion à la France de la partie suisse de l'Evêché (1797).

La « Société helvétique » fondée en 1760, contribua aussi dans une large mesure au mouvement d'émancipation sociale de la fin du XVIIIme siècle. Elle comptait au nombre de ses membres les esprits les plus éclairés de la Confédération, des patriotes et des philanthropes éprouvés comme Iselin, de Bâle, le poète Gessner, de Zurich, Daniel Fellenberg, de Berne, Martin Planta et Ulysse de Salis, des Grisons, etc. La Société helvétique, qui cherchait surtout à propager les vertus civiques parmi les confédérés mit de bonne heure l'éducation nationale à l'ordre du jour de ses discussions. Les membres de l'association soutinrent de leur influence les institutions de Haldenstein et de Marschlins dont nous avons déjà parlé, et plus tard celles de Hofwil. C'est également à cette époque que fleurissait à *Reichenau* l'école privée fondée par Jean-Baptiste de Tscharner. Elle compta, entre autres, au nombre de ses maîtres, Henri Zschokke, de Magdebourg, mais natura-

lisé suisse, l'historien national, et Louis-Philippe, plus tard roi de France, qui enseigna à Reichenau le français et les mathématiques, sous le pseudonyme de « Monsieur Chabot ». L'institution eut jusqu'à soixante-dix élèves. Elle sombra dans les années agitées de 1798 et 1799.

Jusqu'au moment de la chute de l'ancienne Confédération, les efforts des gouvernements en matière d'instruction publique avaient porté du côté de l'enseignement supérieur et des écoles de théologie. Quelques hommes éminents s'étaient bien élevés par-ci par-là, réclamant une école pour le peuple, mais les efforts étaient isolés et les résultats insignifiants. Les choses allaient maintenant changer.

En 1799, Albert Stapfer, le noble et clairvoyant ministre des Arts et des Sciences sous le Directoire, convaincu que pour avoir de bonnes écoles il fallait tout d'abord avoir de bons maîtres, adressa un questionnaire à tous les maîtres d'école suisses. Le ministre désirait être renseigné sur seize points portant sur les *rapports locaux, l'instruction*, c'est-à-dire le programme, les *relations personnelles*. Ce questionnaire était précédé des *Instructions pour les Conseils d'éducation nouvellement institués*[1].

Bon nombre d'écoles ne répondirent pas « parce que le maître ne savait pas écrire ». Le volumineux rapport sur la question n'en constitue pas moins un document très précieux. Nous apprenons entre autres, que la fréquentation était très irrégulière, que l'enseignement se bornait à l'épellation, à la lecture mécanique et à la mémorisation du catéchisme. C'est à peine si par-ci par-là on enseignait les premiers rudiments du calcul et de la langue maternelle, et encore ces leçons étaient-elles réservées à quelques élèves plus âgés, fils de familles riches. On est effrayé de voir à quels hommes ignorants, souvent dépravés, on confiait le soin d'élever la jeunesse. Tout en « tenant l'école », les maîtres exerçaient un

[1] A Lausanne chez Henri Vincent, imprimeur 1799.

métier, car le traitement qui leur était servi était dérisoire. Ceux qui recevaient un salaire de soixante-dix à cent francs par an pouvaient se considérer comme privilégiés !

Pour comprendre la grandeur de l'œuvre accomplie au cours du XIXme siècle, il faut se reporter à la fin du XVIIIme, à une époque où les communes ne possédaient point de local affecté aux besoins de l'école et où les enfants se réunissaient chez le magister. Pour chauffer la chambre commune, chaque enfant apportait une bûche au pauvre maître improvisé. Aucune loi ne réglait l'âge d'entrée et de sortie des élèves. Celui qui savait le mieux ânonner le catéchisme passait pour le plus savant. Des manœuvres, de vieux soldats avaient charge d'âmes et enseignaient. Toute l'instruction n'était, à vrai dire, qu'un affreux dressage.

Telle était l'école du peuple à la fin du XVIIIme siècle ; tels étaient les maîtres au moment où vivait l'ami des pauvres, le « père des orphelins ». Pestalozzi appelle la première « un marais incommensurable » et les seconds, « des étouffoirs ».

3. L'école populaire au XIXme siècle, sous le régime de la République helvétique, de l'Acte de Médiation et de la Restauration.

Après la chute de l'ancienne Confédération et l'avènement de la démocratie, qui reconnaissait à tous les citoyens les mêmes droits et les mêmes devoirs politiques, une ère nouvelle s'ouvre pour l'éducation nationale : l'instruction populaire apparaît aux gouvernements comme une des tâches les plus importantes de l'Etat démocratique.

L'âme de tout ce mouvement est le ministre **Albert Stapfer**. « Il faut prouver au monde que notre révolution a contribué à l'ennoblissement de l'humanité », avait-il dit. C'est la pensée maîtresse de cet esprit enthousiaste et de cette âme généreuse. Entouré de difficultés de tous genres, au moment où notre pays sert encore de champ de bataille aux armées étrangères, où la misère est grande partout, Stapfer se met à l'œuvre. Il commence par jeter les bases de l'édifice et voue tous ses soins à l'école du peuple. Il prépare un admirable projet de loi sur l'instruction publique primaire. Par suite des événements politiques et du manque de moyens financiers, le projet n'aboutit pas. Stapfer n'en continue pas moins son œuvre et s'attache à la réalisation des réformes possibles. Il institue dans chaque canton un Conseil d'éducation et établit des inspecteurs scolaires qui agissent d'après des instructions précises et vraiment remarquables. Convaincu que les écoles valent ce que valent les maîtres qui les dirigent, il préconise la création, sans y réussir d'ailleurs, d'établissements destinés à former des instituteurs. Il seconde les efforts de Pestalozzi, l'engage vivement à instruire des maîtres d'école dans son Institut et lui assure même une subvention dans ce but. Auparavant déjà, il avait soutenu de son autorité et de son influence Fischer, élève de Salzmann, qui lui avait soumis son projet d'ouvrir au château de Berthoud une école normale d'instituteurs. Mohr, le successeur de Stapfer à l'instruction publique, poursuivit l'œuvre commencée. Mais, à cette époque troublée, tous les efforts du Directoire étaient voués à la stérilité. Toutefois, les hommes que Stapfer avait rassemblés autour de lui se firent les propagateurs des idées nouvelles dans les cantons. La semence était jetée : elle ne devait pas tarder à germer.



Fig. 95. — Albert Stapfer.

A la chute du Directoire, les cantons recouvrent toute leur autonomie par l'Acte de Médiation. L'instruction publique rentre de nouveau dans les compétences cantonales. Une idée à tout le moins avait fait son chemin jusqu'ici, celle de l'obligation scolaire, celle que la fréquentation de l'école est un devoir général. Plusieurs gouvernements cantonaux proclament l'instruction publique « un des buts suprêmes et primordiaux de l'Etat, le plus sacré des devoirs de l'autorité ». Ils instituent, pour la formation des instituteurs, des cours normaux bien limités, à la vérité, puisqu'ils ne durent que de un à six mois. L'idée de la nécessité pour l'Etat d'avoir de bons maîtres d'école n'en est pas moins définitivement acquise. L'initiative privée travaille dans le même sens, ainsi Fellenberg à Hofwil et Steinmüller, le réformateur de l'éducation populaire dans le canton de St-Gall, qui prépara plusieurs centaines de maîtres à la carrière de l'enseignement.



FIG. 96. — E. de Fellenberg.

A la routine et au dressage qui se pratiquaient dans les écoles, on substitue peu à peu une méthode d'enseignement plus rationnelle, afin que les enfants apprennent non seulement à lire, mais à penser.

Trois hommes de génie, le premier sous l'influence indirecte des idées de Rousseau, incarnent tout le mouvement pédagogique de cette époque : Pestalozzi, le Père Girard et Fellenberg. C'est sous les auspices du premier que fut fondée à Lenzbourg, en 1808, la « Société suisse d'éducation », qui se donna pour tâche de travailler à l'amélioration des écoles et des méthodes d'enseignement. La « Société suisse d'utilité publique », aujourd'hui encore si prospère, lui succéda.



Fig. 97. — J.-J. Wehrli.

Nous avons parlé du Père Girard en temps et lieu. Rappelons l'impulsion donnée par lui à l'école populaire grâce à l'organisation de l'enseignement mutuel.

Quant à **Emmanuel de Fellenberg**, il doit être considéré comme le véritable créateur de Hofwil. Fils d'un patricien bernois, qui fut bailli en Argovie, muni d'une vaste et forte culture, homme politique clairvoyant et généreux, Fellenberg déploya une activité inouïe à Hofwil et dans son canton. Nombreuses sont les institutions créées par lui dans ce grand domaine de Hofwil où se trouve installée aujourd'hui l'école normale (classes inférieures) pour la partie allemande du canton. Citons au moins les plus connues :

1° L'*Ecole des pauvres*, où les enfants nécessiteux étaient reçus gratuitement. Cette école, d'où devaient sortir un grand nombre d'excellents instituteurs, ne prospéra qu'à partir du jour où un jeune instituteur thurgovien, **Jean-Jacques Wehrli**, en prit la direction. Wehrli s'acquitta si bien de sa tâche que son école devint un modèle dont on s'inspira souvent, même à l'étranger. Wehrli était réellement le père de ces enfants pauvres. Il partageait avec eux le travail, la nourriture, le vêtement, la chambre et les jeux et exerçait ainsi sur ses disciples une grande puissance éducative. Sa devise était celle des Bénédictins : « Prie et travaille ». L'Ecole Wehrli devint célèbre et les élèves de Wehrli étaient appréciés pour leur activité et leur enthousiasme. La haute valeur pédagogique de Wehrli le fit désigner plus tard (1833) comme premier directeur de l'école normale de son canton d'origine, à Kreuzlingen.

2° L'*Institut agricole*, où les jeunes paysans apprenaient à diriger une exploitation rurale d'une manière rationnelle. Les heureuses expériences faites à Hofwil contribuèrent puissamment au développement de l'agriculture dans le canton de Berne.

3° Une *institution scientifique* pour les enfants des classes supérieures. Cette section compta jusqu'à 100 élèves de tous les pays d'Europe et même d'Amérique.

4° Enfin Fellenberg créa pour les classes moyennes une *école réale*, qui prit un grand essor, puisqu'elle réunit également jusqu'à cent élèves, la plupart suisses.

L'infatigable Fellenberg contribua, en outre, à la création d'un établissement d'éducation pour les jeunes filles, d'une école enfantine et même de l'école d'agriculture de la Rütti.

Homme d'une rare énergie, d'une grande perspicacité, d'une puissance de travail peu commune, Fellenberg n'est pas exempt de défauts non plus. Nature autoritaire et inflexible, le patricien bernois ne supportait pas la contradiction. On raconte qu'il était capable de détruire un travail qu'il n'avait pas ordonné, quelque utile que celui-ci pût être ! Aussi bien

ne sut-il pas s'entourer de collaborateurs indépendants et, à sa mort, il ne se trouva personne pour continuer une œuvre aussi vaste et aussi complexe.

Malgré tout, le canton de Berne lui doit beaucoup : l'amélioration de l'agriculture, entre autres, la création des écoles de pauvres, des écoles normales, car la première loi sur les cours normaux fut son œuvre. Son esprit se reconnaît encore aujourd'hui dans les écoles scientifiques et pratiques d'agriculture, dans les nombreuses institutions ouvertes à l'enfance abandonnée, ainsi que dans la préparation professionnelle des instituteurs.

Une fois commencé, le mouvement de progrès gagna des cercles de plus en plus étendus, ceux des étudiants et des universitaires en particulier. Il pénètre dans les conseils de la nation. A Fribourg, dans le Nidwald, à Lucerne, à Zurich, de nouvelles lois scolaires, conformes aux idées libérales, sont promulguées ou projetées. C'est à ce moment qu'éclate à Paris la révolution de juillet. Pour la Suisse, aussi bien que pour la France, elle marque l'aurore d'une ère nouvelle.

4. L'Ecole de 1830 à nos jours.

Dès 1820, un souffle de libéralisme passe sur l'Europe. De nouvelles idées s'agitent et se propagent en Suisse au sein de nombreuses associations de chanteurs, de gymnastes, d'officiers et de tireurs. Les gouvernements aristocratiques disparaissent les uns après les autres pour faire place au régime démocratique. La souveraineté du peuple, l'égalité des citoyens devant la loi, la suppression des anciens privilèges sont proclamées. Les nouvelles constitutions adoptées par les cantons

portent toutes l'empreinte de ces généreuses aspirations. Aux administrations réactionnaires du Pacte de 1815 succèdent des gouvernements décidés à soutenir toutes les réformes libérales réclamées par la voix populaire. Parmi les plus urgentes apparaissent celles qui touchent à l'école. L'émancipation du peuple dépend de sa culture (Volksbildung ist Volksbefreiung), avait dit Zschokke, et ce mot devient la devise de tous les progressistes. Les hommes de 1830 se mettent à l'œuvre avec une ardeur remarquable et une confiance sans bornes dans l'avenir. Les écoles supérieures de Zurich et de Berne sont élevées au rang d'universités ; à côté de l'école primaire, on voit s'ouvrir de nombreuses écoles secondaires qui en sont la continuation directe et naturelle. L'éducation des aveugles et des sourds-muets prend un essor considérable. Des bibliothèques populaires sont créées. La formation d'un personnel enseignant capable est partout considérée comme le moyen le plus efficace et le plus utile de la régénération de l'école et du peuple. Sous le nom d'*écoles normales* des institutions sont créées dans un grand nombre de cantons pour préparer à la carrière de l'enseignement les jeunes gens qui désirent s'y vouer.

Comme les cantons sont autonomes et organisent chacun pour leur compte leurs institutions scolaires, nous n'avons pas, comme dans les grands pays qui nous entourent, d'unité de vues, d'uniformité dans les législations. Autant de législations scolaires que de cantons et même de demi-cantons. Force nous est donc de suivre ici le mouvement des idées pédagogiques dans nos divers Etats souverains.

Commençons par la Suisse française et par Genève.

C'est en 1831 que, grâce aux efforts du professeur Boissier, du botaniste de Candolle, du physicien de la Rive, les conseils législatifs genevois s'occupèrent de la réforme des écoles primaires. Deux lois furent votées, l'une en 1834, qui institua

un Conseil d'instruction publique, l'autre en 1835, qui détermina les objets d'enseignement, le nombre des écoles, le mode de nomination des maîtres. Le rapport sur cette dernière loi, présenté au Conseil administratif par Macaire-Prinsep, est un document de haute valeur. Il prouve, entre autres, à l'évidence combien les Genevois de 1830 étaient déjà soucieux de l'instruction de leurs enfants.

« Il y a quelques années, dit le rapporteur, se présentèrent à Genève deux instituteurs nomades qui voyageaient pour propager la méthode de statilégie, appelée laforienne, du nom de son auteur, et par laquelle les adultes apprennent à lire en quelques heures. Ils s'adressèrent à un de nos plus illustres collègues, alors recteur de notre académie, pour obtenir la permission d'exercer leur industrie, et demandèrent qu'on leur fournît deux adultes illettrés pour montrer sur eux leur savoir-faire. Après quelques inutiles recherches pour trouver un adulte genevois qui ne sût pas lire, il fallut s'adresser à deux soldats étrangers servant dans la garnison [1], et nos deux industriels ne crurent pas devoir faire un plus long séjour dans une ville qui leur offrait si peu de ressources [2]. »

Il va de soi que l'école conservait encore, comme par le passé, son caractère religieux. Il faut arriver jusqu'aux jours de James Fazy pour la voir s'organiser en dehors de toute préoccupation confessionnelle. La Constitution de 1847 consacra la laïcité de l'école en la séparant de l'Eglise, « afin, dit l'art. 137, d'assurer l'admission de tous les Genevois dans les divers établissements d'instruction publique du canton ». Dans un pays mixte au point de vue confessionnel, cette mesure était d'une nécessité absolue.

La même Constitution de 1847 établit la gratuité de l'enseignement primaire. Le grand tribun Fazy, rapporteur de la commission constituante, réclama en termes élevés l'applica-

[1] C'était sous le régime français, sans doute.

[2] *L'instruction primaire à Genève*, p. 66 et 67. Notice historique par H. Fazy, directeur des archives. Genève, 1896.

tion de ce principe qui seul peut assurer une certaine indépendance aux familles peu aisées. « C'est, dit-il, un des plus grands bienfaits à répandre sur les populations indigentes, car si, en effet, dans notre pays, les familles les plus dénuées de moyens ont pu toujours parvenir à faire suivre gratuitement les écoles à leurs enfants, il en est résulté néanmoins des positions de patronage que l'on doit s'appliquer à neutraliser, et c'est pour cela surtout que nous proposons de consacrer constitutionnellement le principe de l'enseignement primaire gratuit. Il vaut mieux devoir l'instruction à l'Etat qu'à la protection particulière. »

En 1847 s'ouvrit l'école secondaire des jeunes filles, qui succédait à une sorte d'école primaire supérieure fondée en 1836.

Les principes formulés dans la Constitution de 1847 furent appliqués et développés dans la loi générale de l'instruction publique du 25 octobre 1848, œuvre de Pons, chef du département de l'Instruction publique, magistrat éclairé autant que conciliant et modéré.

Cette charte de l'enseignement a été le point de départ de nombreux progrès.

Les principes généraux de la gratuité et de la laïcité qui avaient guidé le législateur de 1848 ont été consacrés par les lois subséquentes. On les retrouve, renforcés et affermis, dans la loi du 19 octobre 1872, à l'élaboration de laquelle Antoine Carteret prit une part prépondérante. Entre autres améliorations, cette loi institua des écoles secondaires rurales, organisa l'enseignement complémentaire et décréta en particulier la création d'une école enfantine dans chaque commune. C'est à Genève, en effet, que l'on a songé, en premier lieu, à faire des jardins d'enfants une institution cantonale ; grâce à l'initiative d'une femme de génie, **Adèle de Portugall**, à sa direction éclairée, à son ardeur communicative, l'éducation de la tendre enfance y fut établie sur des bases solides et durables.

Mais l'acte législatif qui a donné une impulsion puissante à toute l'instruction publique dans le canton de Genève est la loi du 5 juin 1886, inspirée et défendue par Alexandre Gavard. Cette œuvre, aussi fortement que logiquement conçue, fait des institutions scolaires genevoises un organisme solide dont toutes les parties sont étroitement liées. Grâce à elle, l'élève, quelle que soit la direction de ses études ou la profession qui l'attire, trouve devant lui une voie directe et sûre qui lui évite tout retard et n'offre aucune solution de continuité. C'est un cadre bien agencé dans lequel les lois nouvelles, au fur et à mesure des besoins, viennent tout naturellement s'enchâsser.

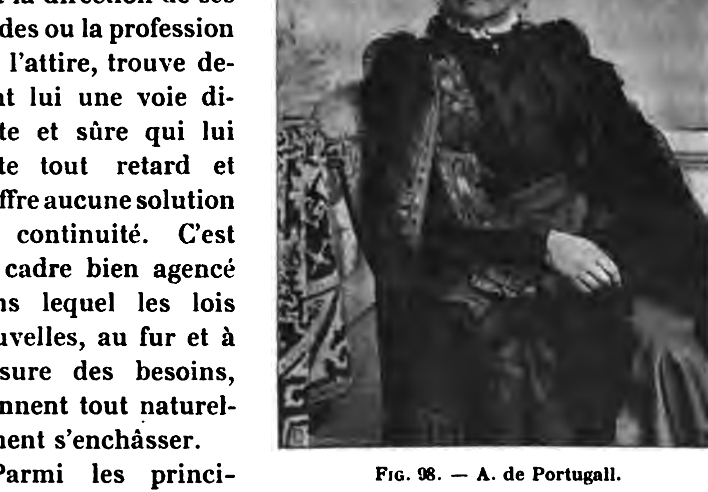


Fig. 98. — A. de Portugall.

Parmi les principaux progrès réalisés en 1886, il faut citer l'institution d'une commission scolaire cantonale, l'organisation de l'enseignement professionnel, la réforme du collège, la mise au point de l'enseignement universitaire. Depuis cette date, l'organisation scolaire genevoise a été complétée par la création de classes gardiennes, d'une école d'horticulture et de cours agricoles, d'une école de métiers, d'une école ménagère et d'une section commerciale à l'école secondaire et supérieure des jeunes filles.

L'école professionnelle des garçons, fondée en 1886, est née d'une crise intense qui, depuis longtemps, sévissait sur les industries nationales. On constatait que beaucoup d'ouvriers ignoraient les éléments mêmes de leur métier, et surtout qu'ils ne possédaient pas à un degré suffisant les qualités de lutte, de féconde énergie qui permettent de faire face aux situations critiques.

En 1886, la loi Gavard a donné au collège son organisation actuelle. Depuis quelques années, de nombreuses voix s'élevaient pour demander la revision de la loi de 1872 et la réforme complète de l'enseignement secondaire. Dans un réquisitoire serré, *Routine et Progrès*, contre l'état de choses existant, Adolphe Tschumi se signale comme un novateur hardi et convaincu. Les deux sections : classique et industrielle-commerciale, disparaissent pour faire place à un collège inférieur unique de trois années d'études. Ce collège inférieur donne entrée dans le collège supérieur ou Gymnase, comprenant quatre années et divisé en quatre sections : classique, réale, technique et pédagogique. C'est le plan d'organisation scolaire développé, trois siècles auparavant déjà, par le grand éducateur slave, Coménius, dans sa *Didactica magna*, que l'on retrouve ici ; mais, cette fois, ce n'est plus un rêve entrevu seulement, mais réalisé et bien passé dans le domaine des faits. La base commune du collège est dans l'école populaire, la loi statuant que « le collège fait suite au cinquième degré de l'école primaire ».

Cette transformation ne se fit pas sans les controverses les plus vives et des difficultés de toute espèce. Son promoteur au Grand Conseil fut Alexandre Gavard. Elle eut pour adversaire acharné dans ce même corps Antoine Carteret, alors chef du département de l'Instruction publique, qui désirait le maintien de son œuvre de 1872. Carteret ne fut que faiblement appuyé. A la votation finale, la loi nouvelle fut adoptée par soixante-une voix contre cinq.

Telles sont les grandes étapes parcourues en ce siècle par

le vénérable établissement qui a eu pour premier principal Théodore de Bèze.

L'enseignement supérieur a subi, lui aussi, au cours de ce siècle, d'heureuses modifications et a pris une extension considérable.

La vieille académie, instituée par Calvin en 1559, a pris en 1873 le nom d'Université et s'est vu construire, dans la promenade des Bastions, une demeure toute neuve à la porte de laquelle la ville de Genève plaçait, un peu plus tard, le musée d'histoire naturelle et la bibliothèque. Peu d'années après (1876), le bâtiment de l'école de médecine s'élevait sur le quai de l'Arve; puis, en 1878, ce fut le tour de la chimie d'avoir son palais à la rue de Candolle; enfin, en 1893, l'institut pathologique a été construit au boulevard de la Cluse, à côté de l'hôpital. Aujourd'hui, l'université comprend cinq facultés et dispose de quatre vastes bâtiments où aucune place n'est inoccupée. Le nombre de ses professeurs, de onze qu'il était en 1801, est monté d'année en année à plus de soixante-dix. Parmi les maîtres qui l'ont illustrée, elle cite avec orgueil l'écrivain Marc Monnier, l'historien Sismondi, les jurisconsultes Bellot et Rossi, les physiciens H.-B. de Saussure, A. de la Rive, et Colladon.

A travers une série de près de trente lois, règlements ou décrets, elle est devenue un foyer intense de vie intellectuelle et morale, de science libérale.

Disons enfin que le Père Girard trouva, à Genève, un émule et continuateur dans **François-Louis Naville** (1784-1846). L'ancien pasteur de Chancy, une fois retiré du ministère, se mit à étudier les divers systèmes d'éducation et visita les écoles de Pestalozzi à Yverdon, de Fellenberg à Hofwil et du Père Girard à Fribourg. De retour dans son canton, il fonda à Chancy une institution de jeunes gens, que le nombre croissant des élèves obligea à transporter ensuite à Vernier où elle poursuivit sa marche florissante sous la direction de Naville, tout d'abord, puis sous celle de son fils.

Naville n'est pas le chef d'une école pédagogique. Il a cherché à appliquer dans son établissement les principes éducatifs du franciscain fribourgeois ; l'influence du Père Girard se reconnait en effet à chaque pas dans les nombreux travaux de Naville sur l'éducation.

Il entra en rapport direct avec une foule d'hommes marquants, entre autres avec Maine de Biran, disciple de Pestalozzi, dont il publia un certain nombre de fragments inédits.

Dans le canton de Vaud comme ailleurs, la période de 1830 à 1845 est féconde en progrès de tous genres dans les divers degrés de l'instruction publique.

La loi de 1806 prévoyait déjà la fondation d'un « institut pour les régents », mais ce ne fut qu'en 1833 que s'ouvrit, à titre provisoire il est vrai, l'*école normale*, qui devait être, dans l'avenir, le pivot sur lequel reposerait désormais le système d'instruction publique primaire. Deux ans déjà après la fondation de l'Ecole, était organisée par le directeur **Louis Gauthey**, pédagogue aux vues élevées, dont les écrits ont exercé une profonde influence sur l'école vaudoise, l'Ecole modèle, qui n'était autre chose que notre école d'application d'aujourd'hui. Fermée en 1845 et rouverte en 1882, elle est aujourd'hui en pleine prospérité et compte trois classes. En 1837, l'Ecole normale des jeunes filles est créée. La loi du 1er juin 1849 ne maintient pas le caractère provisoire des écoles normales et celle du 21 février 1868 introduit pour les garçons un cycle de quatre ans d'études et institue également un *Conseil d'école*, supprimé plus tard. Enfin la loi de 1892 sur l'instruction publique secondaire donne à l'Ecole normale son organisation actuelle.

L'Ecole normale n'est plus un établissement à part, avec une organisation spéciale. Elle rentre dans la catégorie des établissements secondaires cantonaux et elle est soumise au

même régime intérieur. Installée enfin dès le 1er janvier 1901 dans un spacieux bâtiment au Champ de l'Air, elle comprend aujourd'hui : 1° Une école normale pour les instituteurs (quatre classes); 2° une école normale pour les institutrices (trois classes); 3° des cours spéciaux pour les futures maîtresses d'écoles enfantines; 4° des cours spéciaux pour les futures maîtresses de travaux à l'aiguille; 5° une école d'application de trois classes.



Fig. 99. — Louis Gauthey.

La loi du 28 janvier 1834 avait introduit deux disciplines nouvelles dans le programme de l'école primaire, l'histoire et la géographie. Elle instituait des écoles d'ouvrages où des institutrices enseignent les travaux à l'aiguille et l'économie domestique. On exigeait des instituteurs un brevet de capacité. Le traitement des régents était porté à trois cent vingt francs. L'Etat venait en aide aux communes pour la construction ou l'amélioration des bâtiments d'école et pour l'achat du matériel scolaire.

Survient le grand mouvement politique de 1845, suivi, en 1846, d'une nouvelle loi sur l'instruction publique. L'école primaire est divisée en deux degrés. La situation matérielle du régent est sensiblement améliorée. Le traitement est porté à trois cent soixante francs. En outre, dès 1857, le régent reçoit un écolage de trois francs par enfant, plus des augmentations de paie en proportion des années de service. Le traitement des institutrices est fixé à deux cent cinquante francs.

Les lois qui suivirent, celle du 31 janvier 1865 et celle du 9 mai 1889 précisèrent la tâche de l'Etat, des communes, des parents et des maîtres en matière d'instruction publique. Celle de 1865 crée deux catégories de brevets : le brevet définitif et le brevet provisoire. Elle fixe le traitement du régent à huit cents francs. En 1875, le traitement est porté à quatorze cents francs pour l'instituteur, et à neuf cents francs pour l'institutrice. Remarquons, en passant, que la loi qui suivit, celle précisément qui nous régit actuellement, ne changea rien à la condition matérielle du corps enseignant, — fait assez rare dans les annales de la législation scolaire. L'Etat continue à payer les augmentations pour années de service, ainsi que les pensions de retraite. Ces pensions sont portées à neuf cents francs pour les instituteurs et à sept cent vingt francs pour les institutrices, après trente ans de service. Enfin, en 1903, le traitement minimum a été porté à seize cents francs pour les instituteurs et à douze cents pour les institutrices. Ces traitements sont en outre augmentés, suivant les années de service, jusqu'à concurrence de six cents francs pour les instituteurs et de trois cents cinquante francs pour les institutrices. Il y a enfin les prestations en nature : logement et jardin.

L'écolage disparait. Les soins accordés à la formation du personnel enseignant, l'amélioration de sa situation matérielle, l'obligation effective et, comme corollaire, la gratuité de l'instruction et du matériel, l'enseignement religieux facultatif et distinct des autres branches, la meilleure hygiène des salles et du mobilier, le contrôle des études plus suivi et plus efficace, l'adoption d'un plan d'études bien délimité, telles furent les principales réformes accomplies par le législateur en ces dernières années.

Enfin, les écoles dites « d'ouvrages » et les écoles enfantines ont pris un grand essor à partir du moment (1895) où deux sections spéciales furent créées à l'Ecole normale pour y former le personnel enseignant appelé à diriger ces classes.

Quant au nombre des écoles primaires, de 534 qu'il était en 1801, il tomba à 502 dans la période de 1814 à 1830, pour s'accroître dès lors rapidement. Il est, en effet, de 620 en 1835, de 725 en 1845, de 785 en 1853, dont 589 mixtes, 95 de garçons, 101 de filles et 26 écoles temporaires.

Aujourd'hui, le canton de Vaud a 1406 classes enfantines et primaires, dont 537 sont dirigées par des instituteurs, 558 par des institutrices, 164 par des maîtresses d'écoles enfantines et 147 par des maîtresses de travaux à l'aiguille. L'effectif des enfants fréquentant les écoles publiques primaires s'élève à 42 989, avec une moyenne de 39 élèves par classe.

L'enseignement secondaire est représenté, dès le début du XIXme siècle, par le *Collège lémanique,* qui, à partir de 1803, reprend son titre de *Collège académique.* Il n'avait que 46 élèves en 1800. Dans la période relativement calme qui suivit, il en compta 171, instruits par 6 instituteurs dont le traitement était formé d'un salaire fixe et d'une rétribution calculée d'après la valeur moyenne des céréales.

La loi du 21 décembre 1837 rend le Collège indépendant de l'Académie. Il prend le nom de *Collège cantonal.* On y crée deux divisions : un collège inférieur et un collège supérieur ou Gymnase. Cette distinction, abolie en 1845, est rétablie en 1865. A partir de ce moment, le Collège n'a guère subi de profondes transformations. Il reste, avec le Gymnase classique, détaché cette fois de l'Université, un établissement secondaire préparant aux études académiques.

La loi de 1806 avait déjà posé quelques principes au sujet des *collèges communaux ;* mais c'est encore au fécond mouvement de 1830 que l'on doit la création des *écoles moyennes* subventionnées par l'Etat, mais qui pouvaient se combiner avec les anciens collèges communaux. Aujourd'hui, le canton possède 20 collèges communaux, soit 13 institutions avec une section classique, -- dans aucun pays il n'y en a une telle profusion, — et 18 écoles dites industrielles.

La loi de 1865 avait créé des écoles secondaires, sortes d'écoles

primaires supérieures avec un programme un peu supérieur à celui de l'école primaire proprement dite. Cette institution n'eut pas le succès qu'elle méritait. On ne peut que le regretter, car quelques années après, en 1869, la loi plaça tous les collèges communaux dans la catégorie des établissements supérieurs d'instruction publique. Aux yeux de beaucoup, ce fut une faute. Il eût été désirable de créer dans le pays le vrai type d'école secondaire si répandue dans la Suisse allemande et dans les cantons voisins, et destinée aux enfants auxquels l'instruction primaire ne suffit pas et qui n'ont cependant pas besoin d'une culture à base classique ou réale. En ce moment, notre canton ne possède que quatre de ces écoles secondaires proprement dites : Avenches, Cossonay, Echallens et Villeneuve. L'enseignement secondaire est ainsi resté confiné dans les petites villes dotées d'un collège communal. Les centres agricoles en sont dépourvus, et force leur est de laisser la jeunesse à l'école primaire jusqu'à seize ans. Cette organisation impose une lourde tâche à l'école primaire et, d'autre part, ne satisfait point les utilitaires de l'éducation pressés de préparer les enfants en vue des nécessités de la vie pratique.

Les lois organiques sur l'enseignement secondaire, dans la seconde moitié de notre siècle, ont développé, en particulier, les institutions cantonales du chef-lieu. A l'Ecole industrielle cantonale (1869), ancienne école moyenne de 1857, ont été jointes une section commerciale et une section professionnelle, séparées du Gymnase scientifique. On a récemment reconnu qu'il n'est plus possible, en face des exigences et des développements nouveaux de l'enseignement professionnel et commercial, de faire vivre d'une vie commune et de maintenir sous une direction unique des institutions aussi différentes dans leur essence que dans le but qu'elles se proposent. Aussi bien l'Ecole cantonale de commerce est-elle déjà effectivement séparée de l'Ecole industrielle (1901), à l'existence de laquelle elle avait été liée jusqu'alors.

Les dernières législations scolaires enfin sont caractérisées par une tendance à donner aux jeunes filles une instruction égale, sinon absolument identique, à celle des garçons. Témoin ces nombreuses écoles supérieures de jeunes filles répandues dans nos petites villes, et dont l'existence a été régularisée en 1869. Il en existe aujourd'hui 17. Les unes font de la co-éducation. Dans les autres, les sexes sont séparés. L'une d'entre elles, celle de Lausanne, a développé son enseignement par le haut, afin de permettre, cas échéant, aux élèves qui en sortent, munies d'un diplôme du Gymnase, de continuer leurs études à l'Université, dans la Faculté des Lettres et des Sciences.



Fig. 100. — André Gindroz.

Non moins nombreux et profonds sont les changements apportés en ce siècle à l'organisation de l'enseignement supérieur. A peine le canton de Vaud est-il constitué que le gouvernement fait de l'instruction supérieure une de ses principales préoccupations. La loi du 28 mai 1806, modifiée et complétée par une série de décrets et d'arrêtés, crée un assez grand nombre de nouvelles chaires. Ce n'est toutefois qu'en 1837 que la vieille *schola lausannensis*, l'Académie de 1537, trois fois séculaire, doit céder la place à une organisation nouvelle. Le principe de la liberté d'enseignement, corrélatif de celui de la liberté des études, est enfin reconnu et appliqué. Des hommes remarquables par le talent et la science, Vinet, Juste Olivier, Porchat, Gauthey, Monnard, Gindroz, Charles Secretan, Louis Vulliemin, soit comme titulaires des chaires

les plus importantes, soit comme professeurs dans les établissements d'instruction du chef-lieu, jettent un lustre sur la capitale vaudoise et impriment aux études un caractère sérieux et élevé.

André Gindroz (1787-1857), en particulier, a publié de nombreux travaux sur les questions religieuses, scolaires et politiques. Professeur de littérature et plus tard de philosophie à Lausanne, dont il fut trois fois recteur et vice-président du Conseil de l'instruction publique, Gindroz est l'auteur d'une *Histoire de l'instruction publique dans le Pays de Vaud* (1835).



Fig. 101. — Alexandre Vinet.

Parmi les noms illustres de cette période de 1830, celui du moraliste profond et du critique littéraire **Alexandre Vinet** (1797-1847) retient l'attention. Le grand penseur vaudois devait aborder à son tour les questions d'éducation et y mettre la marque de son génie. En 1824 déjà, il traduit de l'allemand, du professeur Hanhart, une brochure qui traite d'un sujet encore très discuté à l'heure actuelle : *De l'échange des enfants entre les pères de famille de la Suisse allemande et ceux de la Suisse française*. Celui des ouvrages de Vinet qui intéresse le plus les pédagogues est sa *Chrestomathie* en trois volumes (1829), un des meilleurs recueils de ce genre, enrichi de notes grammaticales et littéraires de grande valeur. Elle a été revue une première fois par Eugène Rambert et récem-

ment par Paul Seippel. Un travail remarquable de l'auteur, intitulé d'abord *Revue des principaux prosateurs, poètes français*, puis, dans les éditions ultérieures, *Discours sur la littérature française*, ouvre le troisième volume. En 1843, Vinet publie une sorte de complément à sa *Chrestomathie*, sous le titre *Eléments d'un cours de lecture*. Comme professeur d'abord au gymnase, au Pædagogium et à l'Université de Bâle, dès 1835, et enfin dans la chaire de théologie pratique à l'académie de Lausanne, Vinet se distingua par ses vastes connaissances, l'originalité de sa pensée, la force de son raisonnement et la fécondité de son imagination. On cherchera le pédagogue dans des articles recueillis en un volume sous le titre *L'Education, la famille et la société*. Cet ouvrage, paru en 1855, renferme des discussions fort suggestives sur l'éducation en général, sur celle de l'enfance et de la jeune fille en particulier, sur l'instruction populaire, les qualités de l'instituteur, les études classiques, etc.

Entravée dans son développement par les événements politiques de 1845, l'académie reprend sa marche en avant une fois la crise religieuse et politique passée. Eugène Rambert occupe la chaire de littérature et Louis Dufour, celle de physique.

Avec la loi de 1869, elle renoue la tradition un moment interrompue en 1846. Elle prend peu à peu des proportions universitaires par le but qu'elle poursuit, par l'esprit élevé qui préside à ses destinées et par la création de nouveaux organes. Une fois entrée dans cette voie, elle n'en sort plus et franchit le degré qui la séparait encore d'une institution universitaire complète. Grâce au legs princier de Gabriel de Rumine, elle trouve les ressources nécessaires pour cette tâche. La vieille Académie vaudoise, brillante et rajeunie, se transforme en Université le 18 mai 1891. Elle compte aujourd'hui plus de sept cents étudiants avec vingt-six professeurs ordinaires, trente-huit professeurs extraordinaires, sept chargés de cours, trente privat-docents et lecteurs. Les

noms de Louis Ruchonnet, Charles Boiceau et, en particulier, celui d'Eugène Ruffy resteront intimément liés à l'histoire des développements récents de l'Université.

Pour être quelque peu complet, il y aurait lieu de mentionner tout au moins une série d'institutions sorties la plupart de l'initiative privée et placées aujourd'hui, à des degrés divers, sous la dépendance de l'Etat : les Ecoles ménagères, l'Institut cantonal des sourds-muets, l'Asile des Aveugles, le Musée des Beaux-Arts, l'Institut agricole, le service de l'enfance malheureuse et abandonnée, les écoles de réforme de Moudon et des Croisettes, l'Asile de l'Espérance à Etoy, pour les enfants arriérés ou dégénérés.



FIG. 102. — Roger de Guimps.

Le canton de Vaud n'est donc pas resté en dehors du mouvement de sauvetage de l'enfance, comme le témoignent les multiples formes de l'assistance et de la protection de la jeunesse, œuvres des classes gardiennes, colonies de vacances, bains scolaires, cuisines scolaires, épargne scolaire, etc.

L'enseignement privé est représenté aujourd'hui par la *Faculté libre de théologie*. Le Collège Galliard, fondé en 1847, a disparu. En revanche, l'Ecole supérieure des jeunes filles, dite Ecole Vinet, est encore en pleine prospérité, ainsi que l'école supérieure de Morges.

Au reste, les questions pédagogiques semblent avoir été de tout temps une étude de prédilection des Vaudois. Nombreux

sont les auteurs qui ont fait de l'éducation le sujet de leurs méditations. Plaçons parmi les plus connus **Roger de Guimps**, né à Yverdon en 1802 et mort dans cette ville en 1898. Entré en 1808 à l'institut de Pestalozzi, il y resta jusqu'en 1817 et eut ainsi l'occasion de voir de près le grand éducateur dont il devait plus tard se faire le biographe autorisé. On doit à Roger de Guimps trois ouvrages remarquables : *Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre. La philosophie et la pratique de l'éducation. Le nouveau « Livre des mères » ou l'instruction éducative de la première enfance.*

Dans le canton de Neuchâtel, l'organisation de l'enseignement, pour être plus récente, n'en est que plus rapide. La date du 1er mars 1848 y marque la fin du régime royaliste et le début d'une ère de progrès. L'enseignement public est la grande préoccupation du nouveau gouvernement. A un peuple qui veut être républicain, il faut des instituteurs républicains. C'est ainsi que deux principes fondamentaux président à l'élaboration des lois relatives à l'instruction publique : développement de l'enseignement public à tous les degrés et volonté de donner à cet enseignement un caractère nettement national et républicain. Au cours de la lutte entre les partisans du régime prussien et les républicains, bon nombre de professeurs, d'instituteurs et surtout de pasteurs sont royalistes. Aussi sent-on que tous les cœurs républicains vibrent à l'unisson, quand, le 5 avril 1848, Alexis-Marie Piaget présente, dans le bâtiment de la Collégiale, le projet de constitution et formule les grands principes de l'éducation publique :

« La Constitution garantit la liberté d'enseignement sous réserve des dispositions constitutionnelles et législatives.

» Tout citoyen doit donner à ses enfants ou pupilles le degré d'instruction fixé pour les écoles primaires publiques. »

A partir de ce moment, on avance à grands pas. Les lois

succèdent aux lois, les progrès aux progrès, au fur et à mesure des besoins. Aujourd'hui, cela va de soi, l'école publique neuchâteloise est obligatoire, gratuite et réellement laïcisée. Dans le canton de Neuchâtel, il y a séparation effective entre l'enseignement religieux et l'enseignement laïque. L'instruction secondaire et supérieure est encouragée de toutes manières. Le canton possède huit écoles secondaires, deux gymnases classiques et scientifiques, une école normale cantonale avec section frœbelienne et enfin, pour couronner le tout, une Académie.

Un nouveau « code scolaire », qui devait régler les multiples rapports entre les trois ordres de l'enseignement et asseoir sur des bases toujours plus rationnelles le système de l'éducation publique, n'a pas trouvé grâce devant le peuple.

L'historien fribourgeois **Alexandre Daguet** enseigna la pédagogie à Neuchâtel de 1866 à 1892. Entré à dix-huit ans dans la carrière de l'enseignement comme professeur à l'école moyenne de Fribourg, directeur ensuite de l'école normale du Jura bernois, puis de l'école cantonale de Fribourg après la chute du Sonderbund, de l'école secondaire des jeunes filles après le rétablissement du régime conservateur, en 1857, suspect à cause de ses opinions libérales, Daguet dut se résoudre à quitter son canton pour accepter une chaire à l'Académie de Neuchâtel. Il y écrivit un petit traité de pédagogie, mais il est surtout connu comme biographe de son compatriote, le Père Girard, auquel il a consacré une étude en deux volumes, *Le Père Girard et son temps,* et comme premier rédacteur en chef de *l'Educateur,* revue pédagogique de la Suisse romande, qu'il dirigea pendant de longues années.

L'homme qui devait régénérer l'école fribourgeoise, c'est le Père Girard. L'histoire de ce pédagogue et de son œuvre remplit, à elle seule, toute la première moitié du XIX[me] siècle. Nous renvoyons ici au chapitre où nous avons parlé en détail de la tâche accomplie par l'illustre cordelier.

Le gouvernement issu des événements politiques du *Sonderbund* voua toute sa sollicitude à l'instruction publique. Le Père Girard, rentré de Lucerne où il avait dû s'exiler, offrit, une fois de plus, ses services au gouvernement radical. Ses propositions, qui ne tenaient pas un compte suffisant des conceptions nouvelles de l'enseignement, ne furent pas agréées. Le collège St-Michel, réorganisé sur des bases nouvelles, fit place à l'école cantonale, mieux appropriée aux besoins de l'époque. Plus tard cependant, l'école cantonale reprit le nom de collège St-Michel. La loi de 1848 fit faire un pas décisif à l'instruction publique. Elle organisa l'enseignement à l'école normale, institua des cours de perfectionnement pour les instituteurs en fonctions, décréta la fondation d'une école cantonale d'agriculture à Hauterive. Transformée et transportée plus tard à Pérolles, cette école fit place, en 1858, à l'école normale actuelle.

Les législations qui suivirent s'occupèrent du contrôle des études, de la fondation d'écoles régionales, sortes d'écoles primaires supérieures réunissant les enfants les plus avancés de deux à quatre communes, de la création de l'Université ouverte le 4 octobre 1889, de l'organisation de l'enseignement professionnel et de la création d'un Technicum cantonal.

Dans le Jura bernois, les progrès furent peu sensibles sous le régime de la Restauration. On ne fit rien, entre autres, pour former les instituteurs et c'est par là qu'il eût fallu commencer. Ici encore, c'est au mouvement libéral de 1830 qu'on doit l'organisation des divers services de l'instruction publique.

On commence par le haut. L'Académie de Berne est transformée en Université. Porrentruy avec sa vieille *école centrale* du Département du Mont Terrible (Terri), puis Bienne, Delémont et enfin Neuveville transforment leurs collèges. Des écoles secondaires s'élèvent sur plusieurs points du canton. Vient enfin le tour de l'école populaire : 1835, 1853, 1856, 1860

et 1894 marquent les principales étapes parcourues au XIXme siècle par l'école primaire bernoise. Les progrès vont s'accentuant à partir du jour où est décidée l'ouverture d'une école normale pour la partie française du canton. En 1837, elle s'installe définitivement à Porrentruy. Cette institution a eu à sa tête d'ardents défenseurs de la cause de l'instruction publique. Qu'il suffise de citer le naturaliste Thurmann, Paroz, Péquignat, Breuleux. Ces hommes sont secondés par leurs collègues de l'école normale pour institutrices de Delémont, fondée en 1845.

Le Valais enfin se donne sa première loi scolaire en 1828. A ce moment, l'instruction publique était dans un piteux état, puisque seules les communes de Sion, Bramois, Saint-Maurice et Vouvry servaient un traitement à leur instituteur.

Jusqu'à l'époque du Sonderbund, les trois collèges de Sion, Brigue et Saint-Maurice étaient sous la surveillance directe de l'ordre des jésuites, qui enseignaient d'après les règles du « Ratio Studiorum ». Une fois le conflit religieux et politique apaisé, l'enseignement secondaire est réorganisé sur des bases nouvelles. Les laïques ou les moines de l'ordre séculier remplacent les jésuites, et Sion est désigné comme siège du lycée cantonal.

Une école de droit, ambulante au début, est instituée en 1802. Elle tient tout entière dans la vie du docteur en droit Etienne Cropt, mort à quatre-vingt-dix-huit ans, doyen des professeurs de droit de la Suisse. Fermée momentanément après la mort de Cropt, cette école fut rouverte le 10 octobre 1898.

Les idées pestalozziennes firent rapidement leur chemin dans la Suisse allemande, en particulier dans la Suisse orientale où le canton de Zurich adoptait, en 1832, une nouvelle loi

scolaire remarquable. L'école populaire comprenait : 1° une *école primaire* de six années d'études; 2° une *école complémentaire* de trois ans pour les enfants qui désirent entrer le plus tôt possible dans la vie pratique, et 3° une *école secondaire*



FIG. 103. — Thomas Scherr.

proprement dite de trois ans ou enseignement primaire supérieur, pour les élèves qui veulent faire des études dépassant quelque peu le cadre du programme primaire. Un plan d'études précis fut élaboré; des manuels obligatoires furent introduits. La loi tendait à émanciper définitivement l'école en la faisant relever de l'autorité civile. L'école normale de Küssnacht, nouvellement fondée, contribua dans une large mesure au développement de l'instruction publique. Elle eut

pour premier directeur un pédagogue de grand mérite, **Ignace-Thomas Scherr**, un Wurtembergeois, qui était venu s'établir à Zurich en qualité de directeur de l'Asile des Aveugles. Dès 1831, il se voua entièrement à l'organisation de l'école publique. Par ses écrits pédagogiques et ses travaux divers, par son énergie persévérante et son talent d'organisation, Scherr mérite le titre de fondateur de l'école populaire zuricoise. L'école qu'il organisa répondait aux besoins du temps. Simple et clair, le programme était strictement limité au développement intellectuel et l'exécution en était poursuivie, dans les degrés élémentaires surtout, avec un admirable esprit de méthode. Pendant longtemps, le canton de Zurich vécut de la pédagogie de Scherr et de sa loi revisée en 1859. Ce n'est qu'en 1899 que le cycle d'études de l'école primaire fut porté à huit ans, l'école complémentaire supprimée, l'enseignement secondaire, en revanche, renforcé.

L'œuvre de Scherr fut poursuivie par Sieber, un de ses élèves, qui entra plus tard dans le gouvernement de son canton. Pendant son passage aux affaires, il travailla à l'amélioration de la situation matérielle de l'instituteur et étendit le principe de la gratuité de l'enseignement à l'école secondaire ou école primaire supérieure.

Un autre professeur zuricois, **Jean-Georges Nægeli**, eut aussi une grande part à ce mouvement de rénovation. Disciple enthousiaste de Pestalozzi, Nægeli doit être considéré comme le fondateur de l'art musical populaire dans notre pays. Convaincu que seules les sociétés chorales peuvent développer le sens musical du peuple, il créa à Zurich un chœur mixte, composa des chants appropriés aux exécutants, des mélodies à deux et à trois voix pour les écoles, des ouvrages d'enseignement musical d'après les principes pestalozziens et une *Ecole musicale* qui eut un grand succès.

L'école zuricoise a eu enfin un représentant illustre dans la personne de **Henri Wettstein**. D'abord maître secondaire à Hedingen, puis à Zurich, Wettstein fut ensuite appelé comme

professeur à l'école normale de Küsnacht, qu'il devait enfin diriger brillamment pendant une quinzaine d'années. Ses ouvrages et atlas pour l'enseignement des sciences naturelles et de la géographie, ainsi que son *Rapport sur le Groupe de l'enseignement à l'Exposition nationale suisse de 1883* le placèrent rapidement au premier rang des hommes d'école de la Suisse allemande.

D'autres cantons de la Suisse orientale suivirent l'élan donné par Zurich, ainsi Thurgovie, St-Gall, Schaffhouse et Glaris. C'est en Thurgovie, à l'école normale de Kreuzlingen, nouvellement créée, que nous retrouvons Wehrli, le directeur de l'école des pauvres de Hofwil. Il eut pour successeur à la direction de l'école normale **Rebsamen**, dont la longue et incessante activité fut un bienfait pour l'école populaire de la Thurgovie.



Fig. 104. — Henri Wettstein.

A St-Gall et aux Grisons, des pédagogues de talent contribuèrent également à cette œuvre de régénération sociale, ainsi **Zuberbühler**, d'abord professeur à Münchenbuchsee, puis directeur de l'école normale de Coire et enfin de celle de Mariaberg, près Rohrschach ; **Schlegel**, l'auteur d'un ouvrage de statistique sur les écoles normales de la Suisse ; **Pierre Flury**, le fondateur de l'institut de Schiers.

Le mouvement de libération des esprits par l'école s'étendit aussi aux trois cantons d'Argovie, de Bâle et de Soleure. Dès que le canton d'Argovie fut indépendant, il travailla à la for-



Fig. 105. — Augustin Keller.

mation des instituteurs, organisa des cours normaux et ouvrit, en 1822 déjà, à Aarau, la première école normale de l'Etat en Suisse. Plus tard, elle fut transférée à Lenzbourg et enfin à Wettingen. Elle eut des maîtres et directeurs distingués : **Nabholz**, élève de Pestalozzi, **Augustin Keller**, qui devait devenir plus tard un des meilleurs hommes d'Etat de son canton, **Kettiger**, **François Dula** et **Jacques Keller**.

Chacun sait que Bâle possède un ensemble d'institutions scolaires remarquable et que, nulle part en Suisse, les conditions matérielles des maîtres ne sont meilleures.



Fig. 106. — Henri Morf.

Soleure, lui, doit ses premiers progrès dans le domaine scolaire, à la sagacité de quelques moines franciscains, élèves du Père Girard. Des cours normaux furent ouverts ensuite, puis une école normale fut créée, aujourd'hui réunie à l'école cantonale du chef-lieu. **Fiala**, plus tard

évêque, dirigea pendant treize ans l'école normale avec la plus grande distinction.



Fig. 107. — François Dula

Dans le canton de Berne, les progrès furent rapides à partir du moment où quatre écoles normales furent organisées, deux pour la partie allemande du canton et deux pour la partie française. L'école normale des garçons s'ouvrit à Münchenbuchsee en 1833; en 1884, elle fut transférée à Hofwil puis à Berne même (classes supérieures) où elle existe encore aujourd'hui. L'école normale des institutrices fut d'abord installée à Niederbipp et, un an après, à Hindelbank. Pour la partie française, nous l'avons vu, Porrentruy fut désigné comme siège de l'école normale des garçons (1837) et Delémont, de l'école normale des institutrices (1845).



Fig. 108 — Etienne Franscini.

Des pédagogues de marque illustrèrent ces diverses institutions, en particulier celle de Hofwil : les noms de **Langhans**, premier directeur de l'école normale de Münchenbuchsee, de **Grunholzer**, élève et émule de Thomas Scherr, de **Henri Morf**, le sagace biographe de Pestalozzi, de **Ruegg**, de **Martig**, entre autres,

sont inscrits en lettres d'or dans les annales scolaires bernoises.

Canton essentiellement agricole, Berne se donna une organisation scolaire sensiblement différente de celle de la Suisse orientale. La durée de la scolarité y fut fixée d'abord à dix ans, puis à neuf ans. En outre, des congés d'été prolongés sont accordés pour permettre aux élèves de travailler aux champs. Les lois qui furent promulguées à partir de 1850 ont consacré maints progrès dans la législation scolaire. L'inspectorat, entre autres, y fonctionne avec succès dès 1856.



FIG. 109. — Monument d'Imperatori.

Dans la *Suisse centrale*, c'est le canton de Lucerne qui, dès le début du XIXme siècle, songea le premier à relever le niveau de l'instruction populaire. Pendant dix-huit ans, le pédagogue **François Dula** déploya, à l'école normale de Rathhausen, une activité couronnée de succès. Dans la Suisse primitive proprement dite, les sœurs enseignantes prirent une grande part au

mouvement scolaire. Celles de la « congrégation de Théodosius » méritent une mention spéciale. Le **Père Théodosius Florentini**, moine grison, capucin, professeur de théologie à Soleure, puis curé à Coire, s'est acquis une réputation méritée de pédagogue et de philanthrope. Dans les divers établissements fondés sous son influence, il instruisait des institutrices, formait des diaconesses et réunit, en 1845, tout ce personnel en une congrégation. Parmi tant d'autres, — car l'influence de Théodosius s'étendit aux pays voisins, au grand-duché de Bade, à l'Autriche et à l'Italie, — ses établissements de *Menzingen*, près de Zoug et celui de la maison mère d'*Ingenbohl*, dans le canton de Schwyz, acquirent une juste réputation.



Fig. 110. — Otto Hunziker.

Nos compatriotes de langue italienne considèrent à bon droit **Etienne Franscini** (1796-1857) comme le créateur de l'école populaire tessinoise, car, avant lui, elle n'existait pas. Instituteur à Lugano, homme politique, membre du gouvernement de son canton en qualité de chef du Département de l'instruction publique, auteur de nombreux manuels à l'usage de l'enseignement primaire, d'ouvrages de statistique, dès 1848 membre du Conseil fédéral, dont il fit partie jusqu'à sa mort, Franscini est aujourd'hui honoré comme un grand patriote. Son portrait se trouve dans toutes les écoles et les mairies et son buste est placé à l'entrée du lycée cantonal de Lugano. Il est dû au ciseau de Vela et porte comme inscription : *Franscini, padre dell' instruzione popolare.*

L'œuvre de Franscini a été continuée par une série de pédagogues tessinois au premier rang desquels nos Confédérés se plaisent à placer **Louis Imperatori**, directeur de l'école normale de Locarno, auquel les instituteurs tessinois ont élevé un monument à Pollegio, dans la Léventine.

Telles sont, dans les diverses régions du pays, quelques-unes des manifestations les plus importantes de ce mouvement puissant et fécond de 1830, et quelques-uns des hommes qui y ont le plus coopéré.

Il nous reste à esquisser à grands traits l'histoire des institutions scolaires sous les régimes constitutionnels nouveaux de 1848 et de 1874 et notamment à montrer quelles sont les tendances scolaires actuelles depuis que l'influence de la Confédération s'est fait sentir dans le domaine de l'instruction publique.

Sur cette période comme sur les précédentes, on consultera avec profit les ouvrages de **Otto Hunziker**, professeur de pédagogie à l'Université de Zurich et directeur du Pestalozzianum, en qui l'école populaire suisse a trouvé un historiographe sagace et consciencieux.

5. L'école suisse contemporaine.

La Suisse, avec autant de législations scolaires que de cantons et même de demi-cantons, offre une diversité extrême dans le domaine de l'enseignement. Il semble malaisé, au premier abord, de dégager l'esprit et la portée de ces multiples lois, règlements et programmes ; mais, en y regardant de près, on se persuade bientôt que cette bigarrure est plus apparente que réelle. Il est possible de tirer les grandes lignes de nos législations scolaires, d'en suivre l'évolution, presque pas à

pas. Au milieu de cette apparente mobilité, l'observateur retrouve le fond stable, l'unité de vues qui relie cette succession de réformes ou de transformations. Il découvre l'esprit de l'école moderne, l'idée inspiratrice, le dessein d'ensemble, supérieur et désintéressé, qui a présidé à l'organisation de l'école, au choix des matières d'enseignement, des méthodes, des appareils divers d'instruction et de discipline.

Sous un vieux régime républicain comme le nôtre, dans le pays par excellence du suffrage universel, l'Etat a reconnu de bonne heure qu'il a intérêt à ce que chaque citoyen puisse se rendre compte du droit qu'il possède et soit à même de l'exercer en toute connaissance de cause.

Sous l'influence de nos institutions démocratiques, de pédagogues et d'hommes politiques clairvoyants, des associations d'instituteurs nouvellement fondées, et surtout, depuis 1874, grâce aux dispositions de la Constitution fédérale (articles 27 et 27 *bis*), qui règlent les compétences de la Confédération en matière scolaire, l'école populaire suisse est définitivemet établie sur des bases rationnelles.

Dès 1848 déjà, on peut entrevoir les signes précurseurs d'une nouvelle ère de développement de l'école nationale. Pourtant la Constitution fédérale de cette époque n'avait pas même mentionné l'école primaire ; mais le simple fait que l'ancienne Confédération d'Etats s'était transformée en un Etat fédératif devait engager les autorités et le corps enseignant à porter leurs regards au-delà des frontières de leur canton. Quelques cantons commencent à contrôler l'instruction des recrues. La Suisse prend part aux expositions universelles, elle voit ce qui se fait ailleurs, entreprend une grande statistique scolaire suisse et, par les rapports des commissaires délégués aux expositions étrangères, elle fait pénétrer un grand nombre d'idées neuves et fécondes dans le pays.

Ce ne fut toutefois que la revision de la constitution fédérale, en 1874, qui donna son empreinte à l'école actuelle. Les compétences fédérales en matière d'enseignement supérieur furent

étendues, et l'article 27, qui place sous la sauvegarde de la Confédération un certain nombre de principes relatifs à l'instruction, fut inscrit dans la Constitution. Voici cet article dans sa teneur intégrale :

« Les cantons pourvoient à l'instruction primaire, qui doit être suffisante et placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile.

» Elle est obligatoire et, dans les écoles publiques, gratuite.

» Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions sans qu'ils aient à souffrir en aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance. »

De fait, au moment où les revisionnistes se mettaient à l'œuvre, l'instruction primaire était déjà obligatoire dans tous les cantons et l'application du principe de la gratuité ne fit que consacrer un mouvement général dans le pays.

Le XIXme siècle n'en est pas moins ainsi le siècle de l'obligation et de son corollaire, la gratuité de l'instruction publique. Il a généralisé et systématisé l'instruction. Tous les enfants susceptibles de culture doivent recevoir une instruction « suffisante ». A la vérité, l'expression « instruction primaire suffisante » est bien vague et très diversement interprétée suivant les cantons. Ici, la scolarité est de neuf ans, là elle n'est plus que de six ans. Là où elle peut paraître trop limitée, elle est continuée par l'école complémentaire sous ses multiples formes. La loi fédérale sur les fabriques, qui interdit d'occuper, dans les ateliers, des enfants au-dessous de quatorze ans, eut pour conséquence de faire prolonger par quelques cantons la scolarité de six à huit ans.

L'institution des examens de recrues, qui remonte à la réorganisation militaire de 1875, a eu aussi d'heureuses conséquences. Elle a stimulé les cantons et leur a fait prendre des mesures propres à relever le niveau de l'instruction primaire masculine. D'autre part, beaucoup de bons esprits estiment que ces mesures sont parfois en contradiction avec les

règles d'une bonne et saine pédagogie et demandent que le règlement d'organisation de ces cours soit remanié dans son ensemble. Dans beaucoup de nos cantons, l'école complémentaire suisse tend à dégénérer en une simple préparation à ces examens — le mot dressage conviendrait mieux ici — et n'a pas subi les transformations ou les adaptations reconnues nécessaires aujourd'hui.

Par gratuité de l'enseignement public, on entend actuellement non seulement suppression de toute finance scolaire, mais, dans beaucoup de cantons, gratuité aussi du matériel scolaire, des manuels et des divers moyens d'enseignement.

L'école est placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile. L'Eglise n'a ainsi plus de compétences en matière scolaire et les membres du clergé ne font plus partie de droit des autorités scolaires. Ils peuvent y être appelés et le sont réellement assez souvent. C'est un bien, puisque les intérêts de l'école et ceux de l'Eglise ne sont point divergents.

La direction et la haute surveillance des écoles appartiennent à l'autorité cantonale ; mais les communes possèdent une grande autonomie dans ce domaine. Elles choisissent elles-mêmes les maîtres, mais sont, en revanche, tenues à d'importantes prestations financières ou matérielles. Par leurs commissions scolaires, elles exercent la surveillance directe sur leurs écoles.

L'école populaire a ainsi gagné définitivement sa cause.

L'éducation de la première enfance, l'école frœbelienne, est organisée de toutes pièces dans quelques cantons, ainsi à Bâle, Genève, Neuchâtel, Vaud. Dans d'autres, elle relève encore de l'initiative privée.

L'enseignement primaire, qui n'existait que de nom au commencement du siècle, assure aujourd'hui à tous les enfants les bienfaits d'une éducation libérale.

Partout enfin on admet aujourd'hui que l'œuvre de l'école doit être continuée et que l'Etat doit s'occuper des jeunes

générations durant la période qui sépare la sortie de l'école de l'entrée au service militaire.

L'école complémentaire pour la jeunesse masculine de seize à vingt ans existe dans beaucoup de cantons. Elle est tantôt obligatoire, tantôt facultative. Quelques cantons ont même organisé l'enseignement complémentaire féminin.

Les œuvres complémentaires de l'école ont pris ainsi une grande extension. La liste en serait longue. En effet, la sollicitude constante du peuple, de la Confédération comme des cantons, pour les questions d'éducation nationale, a fait éclore dans notre pays toute une série d'institutions se rattachant plus ou moins directement à l'école. Beaucoup font maintenant partie du domaine public et sont sous la dépendance de l'Etat. On voue des soins attentifs à l'enfance malheureuse et abandonnée. On ouvre des crèches pour les petits enfants pauvres. Des classes gardiennes reçoivent les enfants qui ne peuvent rentrer dans leurs familles entre les heures de classe. Les arriérés ou faibles d'esprit sont instruits dans des classes spéciales. On hospitalise les épileptiques et les idiots dans des asiles appropriés à leur sort. On envoie les enfants débiles dans les colonies de vacances, œuvre admirable qui étend de plus en plus ses effets bienfaisants. On fortifie les enfants par des douches scolaires, des bains, qui se généralisent toujours davantage. L'œuvre des cuisines scolaires, du vêtement scolaire (*Schülertuch* bâlois), de l'assistance et de la protection scolaires sous ses multiples formes, contribuent au relèvement de l'enfance nécessiteuse. La mutualité scolaire enfin enseigne l'économie et l'épargne.

Presque partout les écoles préparatoires aux études supérieures ont été supprimées et le « raccordement » se fait sur l'école primaire, à l'âge de douze ans. Tous les enfants, pauvres et riches, sont ainsi assis sur les mêmes bancs. L'école populaire ne peut que bénéficier de cette situation, par le regain d'intérêt et de sympathie que chacun lui porte.

L'enseignement classique, naguère encore enfermé dans

des cadres rigides, a fini par les élargir. Tout en fortifiant l'étude des langues mortes — bien que dans beaucoup de cantons on ait reculé le début de cet enseignement — il a fait une petite place aux sciences d'observation, à l'étude de la nature. Il se prête ainsi à un autre mode d'instruction générale qui conduit la jeunesse au baccalauréat scientifique, réal ou mathématique, ainsi appelé suivant les cantons — et, par là, donne essor à des énergies nouvelles.

Pour les enfants qui n'ont pas besoin d'un enseignement secondaire à base classique ou réale, l'école secondaire proprement dite ouvre ses portes. Ce type scolaire, qui comporte de deux à trois ans d'études, est très répandu dans la Suisse allemande, comme dans la Suisse romande, sauf dans les cantons de Vaud et du Valais, sous les dénominations les plus diverses. Cette école est la continuation naturelle de l'école primaire ; c'est l'école secondaire mise à la portée du grand nombre et non plus réservée aux privilégiés qui habitent les chefs-lieux de district ou leur voisinage. La fréquentation de cette école a été facilitée de diverses façons. Beaucoup de cantons en ont décrété la gratuité ; d'autres accordent des subsides ou dispensent les écoliers pauvres du paiement de la finance scolaire.

La formation du personnel enseignant est assurée en Suisse par trente-neuf écoles normales tant publiques que privées. Trente de ces établissements relèvent de l'Etat, neuf de l'initiative privée. Il y en a vingt-cinq dans la Suisse allemande, douze dans la Suisse française et deux dans la Suisse italienne. Plusieurs cantons en ont deux, ainsi Zurich, Argovie, Tessin, Vaud. Berne en possède cinq et le Valais quatre. Dans six cantons, les Grisons, Soleure, Neuchâtel, Genève, Schaffhouse et Bâle, elles sont annexées aux gymnases ou aux écoles cantonales dont elles forment une section plus ou moins indépendante. Six cantons n'ont aucune école normale. Zurich, Berne, Argovie, Tessin, Vaud, Valais, Neuchâtel et Genève ont des écoles normales d'institutrices ou du moins des institutions destinées à préparer des institutrices.

La durée des études tend à s'uniformiser et à s'étendre à quatre ans. Remarquons, au reste, que beaucoup d'élèves-maîtres ont fait deux ou trois ans d'école secondaire avant d'entrer à l'école normale.

En 1903, ces 39 établissements comptaient 1353 élèves-maîtres, 705 élèves-maîtresses, soit au total 2058 aspirants et aspirantes à l'enseignement. Les leçons leur sont données par 272 professeurs-hommes et 105 professeurs-femmes. 272 instituteurs et 181 institutrices en sont sortis à la fin de l'année scolaire 1900-1901, munis de leur brevet de capacité.

Des cours de vacances ont été récemment organisés pour les instituteurs et les institutrices qui désirent se perfectionner et continuer leur instruction.

L'enseignement universitaire enfin, représenté par sept hautes écoles, Bâle, Zurich, Berne, Genève, Lausanne, Fribourg et Neuchâtel, fraie les voies à la science dans tous les domaines de la pensée. Dans la Suisse allemande, les instituteurs munis de leur brevet peuvent continuer leurs études à l'Université. Ils entrent pour la plupart dans les sections normales (Lehramtschulen) pour y faire leurs études en vue de l'enseignement secondaire. On y forme ainsi un corps enseignant cultivé et très bien préparé au point de vue professionnel.

Dans son ensemble, l'Université se sent solidaire des deux autres ordres de l'enseignement. Elle ne se désintéresse pas de ce qui se passe au-dessous d'elle, et le mouvement d'extension universitaire s'est étendu aussi à la Suisse où il trouve des sympathies nombreuses et actives. Il tend à mettre la culture supérieure à la portée de toutes les classes de la nation. Nos universités organisent des séries de cours, de conférences nombreuses à l'usage du grand public. Par les cours de vacances ou de perfectionnement, elles cherchent à attirer à elles les maitres de l'enseignement secondaire et primaire désireux de poursuivre leurs études. Elles leur ouvrent leurs bibliothèques et leurs laboratoires.

Et, cependant, malgré les efforts des autorités et des maîtres, malgré les sacrifices consentis, on se persuade de plus en plus que notre pays a beaucoup à faire pour maintenir la situation qu'il a occupée naguère et qu'il dépend de lui de conserver ou de perdre.

Partout, autour de nous, les nations, entraînées dans une marche incessante vers le progrès, luttent de vitesse, d'ardeur et de travail pour asseoir solidement leur organisation scolaire.

En face des besoins nombreux et sans cesse renouvelés de l'enseignement primaire, on constate, chez nous, que les budgets cantonaux ne peuvent plus suffire aux dépenses nécessitées par l'instruction publique et l'on cherche à Berne, au siège du pouvoir central, un complément d'appui matériel.

Auparavant déjà, l'influence de la Confédération s'était fait sentir dans l'organisation de l'école polytechnique fédérale, dans les subsides accordés à l'enseignement professionnel, masculin et féminin, à l'enseignement commercial et agricole. La Confédération surveille aujourd'hui l'instruction militaire préparatoire, ainsi que l'enseignement de la gymnastique. Elle met le corps enseignant suisse en mesure de tirer parti des expositions scolaires internationales et subventionne les expositions scolaires permanentes du pays.

L'instruction primaire, reconnue comme suffisante il y a trente ou quarante ans, ne l'est certainement plus aujourd'hui. La concurrence existe dans ce domaine comme dans les autres, et il est certain que l'on a fait autour de nous, en France, en Allemagne, en Suède, aux Etats-Unis, des progrès considérables en matière d'enseignement populaire.

C'était déjà l'opinion de beaucoup de bons esprits, il y a un quart de siècle; mais le rejet écrasant de l'arrêté constitutionnel du 26 novembre 1882, dit « du bailli scolaire », créant un bureau chargé de la surveillance de l'enseignement primaire public marqua un temps d'arrêt dans les efforts tentés par la Confédération pour venir en aide à l'école du peuple.

Divers événements cependant contribuèrent à tenir en éveil l'attention des autorités. Les Expositions nationales de 1883 et de 1896, les rapports qui furent rédigés, les statistiques et les enquêtes qui furent faites à cette occasion permirent de se rendre un compte assez exact de la situation de l'enseignement primaire en Suisse.

Les années s'écoulèrent, mais l'idée de subventionner les cantons pour leur permettre de distribuer cette instruction primaire « suffisante » subsista. Après de longues années d'attente, pendant lesquelles la patience des partisans des subventions à l'école primaire fut mise à une rude épreuve, après de nombreux débats au sein des Chambres fédérales, on finit par se mettre d'accord sur les termes d'un projet d'article constitutionnel 27 *bis* nouveau, ainsi conçu :

« Des subventions sont allouées aux cantons en vue de les aider à remplir leurs obligations dans le domaine de l'instruction primaire.

» La loi règle l'exécution de cette disposition.

» L'organisation, la direction et la surveillance de l'école primaire demeurent dans la compétence des cantons, sous réserve des dispositions de l'article 27 de la Constitution fédérale ».

Soumis à la votation du peuple et des Etats, le principe des subventions scolaires a été consacré par le vote populaire du 23 novembre 1902.

Un crédit annuel de plus de deux millions est inscrit au budget de la Confédération pour une période de cinq années. Cette somme pourra être augmentée et le sera certainement si les ressources de la caisse fédérale le permettent. Elle servira à ouvrir de nouvelles maisons d'école, tant primaires que normales, et par conséquent contribuera à la diffusion de l'instruction. Les classes trop nombreuses seront dédoublées. La gymnastique, en particulier, prendra un nouvel essor. La préparation professionnelle du corps enseignant et son perfectionnement y gagneront. Les traitements des mai-

tres, encore insuffisants dans une dizaine de nos cantons, seront augmentés. Des pensions de retraite assurant une vieillesse honorable et tranquille aux humbles, mais utiles fonctionnaires de l'enseignement primaire, pourront être allouées. De nouveaux moyens d'enseignement, appareils d'instruction ou de démonstration, collections, etc., pourront être acquis. La gratuité du matériel scolaire s'étendra peu à peu à tous les cantons. L'œuvre de l'assistance et de la protection de l'enfance fera sentir ses bons effets à toute la jeunesse abandonnée ou nécessiteuse. Elle accordera des secours en aliments et en vêtements aux enfants pauvres ; elle créera des classes spéciales pour les faibles d'esprit ; elle hospitalisera tous les idiots et les dégénérés.

Telle est l'œuvre, pour l'avenir, dans toute sa grandeur et dans toute sa beauté, œuvre de progrès social à laquelle resteront attachés les noms de deux conseillers fédéraux, MM. Schenk et Ruchet. Le premier, à une époque où l'idée de la subvention scolaire n'était pas populaire, ne l'en a pas moins soutenu envers et contre tous, et le second a fait preuve, dans cette question délicate et complexe, des qualités du véritable homme d'Etat, alliant la prudence à la fermeté, prêt à toutes les concessions, pour autant qu'elles ne portaient pas atteinte au but poursuivi.

Nous sommes arrivés au terme de notre travail.

Aussi bien, à considérer l'ensemble de nos institutions scolaires, les progrès accomplis comme ceux à réaliser, pouvons-nous jeter un regard de satisfaction vers le passé et d'espérance vers l'avenir. Lorsque, nous tournant vers ce passé, nous comparons notre situation actuelle à celle que nous a léguée le XVIIIme siècle, nous sentons renaître notre courage. Si nous avons des raisons de ne pas nous enorgueillir, nous en avons aussi de ne pas nous décourager. Cherchons auprès des hommes du XIXme siècle lumière et réconfort. La patrie

de Rousseau, de Chavannes, de Stapfer, de Pestalozzi, de Fellenberg, du Père Girard, de Gauthey, et de tant d'autres bons ouvriers de la parole et de la pensée éducatrices doit rester « la terre sainte de la pédagogie ». Elle le restera si nous sommes attentifs à ce qui se passe autour de nous, s'il n'y a pas d'arrêt dans les efforts et si nous continuons à considérer l'instruction et l'éducation comme notre plus solide patrimoine national.

CORRECTIONS ET ADDITIONS

Page 225, ligne 2 : Au lieu de *inévitablement*, lire *véritablement*.

Page 343, ligne 5 : Lire : *Souvenirs racontés à ses petits-enfants.*

Page 517, ligne 26 : Après *enfants idiots*, ajouter : *et un nombre à peu près égal d'asiles dus à l'initiative privée. D'après une récente statistique, on compte, en Suisse, 23 établissements publics ou privés destinés à l'éducation des anormaux, avec 1011 élèves.*

LISTE

DES PRINCIPAUX AUTEURS A CONSULTER

Cet Index bibliographique est loin d'être complet. Il faudrait y ajouter, entre autres, une série de *Mémoires*, *Rapports*, *Comptes rendus* d'Etats ou d'autorités scolaires, ainsi que de nombreux articles de revues pédagogiques et autres. Nous aurions pu ainsi dresser une liste très considérable d'ouvrages relatifs à l'Histoire de l'Education. Un catalogue de ce genre eût été d'une utilité problématique. Tel qu'il est, notre Index bibliographique pourra cependant rendre des services à ceux qui désirent étudier plus à fond une période ou un point spécial de l'Histoire de la pédagogie.

ARCHINARD, CH. *Histoire de l'instruction publique dans le Canton de Vaud*. Lausanne. 1870.

BAUMANN. *Einführung in die Pädagogik. Geschichte der pädagogischen Theorien*. Leipzig, Veit & Cie. 1890.

BAUMEISTER, A. *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen*. Premier volume : *Geschichte der Pädagogik*. Munich. 1895.

BOURNEVILLE, Dr. *Assistance, traitement et éducation des enfants idiots et arriérés*. Paris, Félix Alcan. 1895.

BUISSON, F. *Dictionnaire de pédagogie*. Quatre volumes. Paris, Hachette. 1888.

BURNIER, L. *Histoire littéraire de l'éducation morale et religieuse en France et dans la Suisse romande*. Deux volumes. Lausanne, Georges Bridel. 1864.

COMPAYRÉ, G. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIme siècle*. Deux volumes. Cinquième édition. Paris, Hachette. 1885.

— *Histoire de la pédagogie*. Douzième édition. Paris, Paul Delaplane. 1897.

COUTAUD, A. *La pédagogie de Rabelais*. Paris, Librairie de la France scolaire. 1899.

DAGUET, A. *Le Père Girard et son temps*. Deux volumes. Paris, Fischbacher. 1902.

DAMSEAUX, E. *Histoire de la pédagogie*. Liège, Dessain. 1902.

DARIN, Dr. *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Paris, Delagrave. 1887.

DITTES, F. *Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes*. Leipzig. 1871.

DUBARLE. *Histoire de l'Université depuis son origine jusqu'à nos jours.* Paris. 1829.

DUMESNIL, G. *La pédagogie révolutionnaire.* Paris, Delagrave. 1883.

FRITZ, T. *Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation et de leur histoire.* Tome III. Strasbourg. 1843.

FRŒBEL, F. *Education de l'homme.* Bruxelles, F. Claasen. 1881.

GAUFRÈS, M.-J. *Horace Mann.* Paris, Hachette. 1897.

GINDROZ, A. *Histoire de l'instruction publique dans le Pays de Vaud.* Lausanne. 1853.

GIUFFRIDA, SANTE. *Storia della pedagogia.* Turin, Grato Scioldo. 1901.

GOLDAMMER. *Les dons du jardin d'enfants.* Paris, Sandoz et Fischbacher. 1881.

GOSSOT, E. *Mme Marie Pape-Carpantier. Sa vie et son œuvre.* Paris, Hachette. 1890.

GUILLAUME, J. *Pestalozzi. Etude biographique.* Paris, Hachette. 1890.

GUIMPS (R. DE). *Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre.* Deuxième édition. Lausanne, Bridel. 1898.

GOY, P. *Diesterweg. Œuvres choisies.* Paris, Hachette. 1884.

HAMON DU FOUGERAY et L. COUETOUX. *Manuel pratique des méthodes d'enseignement spéciales aux enfants anormaux.* Paris, Félix Alcan. 1896.

HAUSCHMANN. *Friedrich Frœbel.* Eisenach, Bacmeister. 1874.

HÉMON, F. *De l'Institution des enfants.* Paris, Delagrave. 1888.

HIPPEAU, C. *L'instruction publique aux Etats-Unis.* Paris, Didier et Cie. 1872.

HUMBERT-PRINCE, F. *Les origines de la méthode frœbelienne.* La Chaux-de-Fonds. 1894.

HUNZIKER, O. *Geschichte der schweizerischen Volksschule.* Zurich, Schulthess. 1881.
— *Pestalozzi-Studien.* Pestalozzianum. 1891.

ITARD. *Rapports et mémoires sur le sauvage de l'Aveyron.* Bibliothèque d'éducation spéciale. Tome II. Paris, Félix Alcan.

JACOBS. *Manuel pratique des jardins d'enfants.* Quatrième édition. Bruxelles, F. Claassen. 1884.

JOUVENCY, J. (R. P.) *De la manière d'apprendre et d'enseigner* (De ratione discendi et docendi). Paris, Hachette. 1892.

JULLIEN. *Précis de l'Institut d'éducation d'Yverdon.* Milan, Imprimerie royale. 1812.
— *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi.* Milan, Imprimerie royale. 1812.

KEHR, KARL. *Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes.* Quatre volumes. Gotha. 1877-82.

LANDORMY, P. *René Descartes. Discours de la Méthode.* Paris, Paul Delaplane. 1899.

Les Grands Educateurs. (Collection). Paris, Paul Delaplane.

LANGE WICHARD (éditeur des œuvres de Frœbel). *Zum Verständnisse Friedrich Frœbels.* Hambourg, Hoffmann et Campe. 1850.

Léonard et Gertrude ou les Mœurs villageoises, traduction par P. de M., avec douze estampes dessinées et gravées par le Dr Chodowiecki. Berlin, Georges-Jacques Decker. 1783.

MALGRAS. *Histoire de l'instruction primaire en France.* Paris. 1868.

MARENHOLTZ (Mme DE). *Erinnerungen an Friedrich Frœbel.* Cassel. 1895.

MARION, H. *J. Locke. Sa vie et son œuvre.* Paris, Félix Alcan. 1893.

MARTIG, E. *Geschichte der Erziehung in ihren Grundzügen.* Berne, Schmid et Francke. 1901.

MIGOT, GEORGES. *Jean-Amos Coménius, le dernier évêque morave.* Paris, Henri Jouve. 1891.

Monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition nationale suisse. Lausanne, F. Payot. 1896.

MORF, H. *Zur Biographie Pestalozzi's.* Quatre volumes. Winterthour, Bleuler et Hausheer. 1868-1889.

NIEMEYER, H.-A. *Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes.* Neuvième édition. 1835. Ouvrage traduit en français par J.-J. Lochmann. *Principes d'éducation.* Paris et Lausanne. 1835.

PARMENTIER, J. *Histoire de l'éducation en Angleterre depuis les origines jusqu'au commencement du XIXme siècle.* Paris, Perrin et Cie. 1896.

PAROZ, J. *Histoire de la pédagogie.* Paris, Delagrave. 1883.

PAULSEN. *Geschichte des gelehrten Unterrichtes in Deutschland.* Deux volumes. Deuxième édition. Berlin. 1896.

PINLOCHE, A. *La Réforme de l'éducation en Allemagne au XVIIIme siècle.* Paris, Armand Colin. 1889.

— *Pestalozzi et l'éducation populaire moderne.* Paris, Félix Alcan. 1902.

RAUMER (K. von). *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit.* Quatre volumes. Stuttgart. 1847.

RAUSCH, E. *Geschichte der Pädagogik und des gelehrten Unterrichtes.* Leipzig, Deichert. 1900.

REIN, W. *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.* Sept volumes. Première et deuxième édition. Langensalza. 1903.

RIANCEY. *Histoire critique et législative de l'instruction publique en France.* Deux volumes. Paris. 1844.

RICHTER, JEAN-PAUL. *Sur l'éducation.* Traduction, avec préface, par Mme Jules Favre. Paris, Delagrave. 1886.

ROUSSELOT, P. *Pédagogie historique.* Paris, Delagrave. 1891.

— *La pédagogie féminine.* Paris, Delagrave. 1881.

ROUVIER, GASTON. *L'Enseignement public en France au début du XXme siècle*. Paris, Hachette. 1905.

SAFFROY (Mlle) et G. NOËL. *Les écrivains pédagogues de l'antiquité*. Paris, Delagrave. 1897.

SCHILLER, H. *Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik*. Troisième édition. 1894.

SCHMIDT, KARL. *Geschichte der Pädagogik*. Quatre volumes. Quatrième édition. Cöthen, Paul Schettler's Erben. 1890.

SEGUIN, E. *Rapports et mémoires sur l'éducation des enfants normaux et anormaux*. Paris, Félix Alcan. 1895.

SEIPPEL, P. *La Suisse au XIXme siècle*. Tome II. *L'Ecole. (Histoire de l'instruction publique à tous les degrés.)* — I. Suisse allemande, par O. Hunziker. II. Suisse romande, par François Guex. Lausanne, F. Payot. 1900.

SEYFFARTH, L.-W. *Pestalozzi's sämtliche Werke*. Liegnitz. 1899.

SCHUMANN, J.-CHR.-G. *Lehrbuch der Pädagogik*. Premier volume : *Geschichte der Pädagogik*. Neuvième édition. Hanovre. 1891.

SCHWARZ, CH. *Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhang unter den Vœlkern*. Deuxième édition. Leipzig, Gœschen. 1829.

SOUQUET. *Les pédagogues du XVIme siècle*. Paris, Delagrave. 1886.

SPENCER, H. *L'éducation intellectuelle, morale et physique*. Traduction nouvelle par A. Bertrand. Paris, Eugène Belin. 1887.

STŒCKL, A. *Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik*. Mayence. 1876.

STOY, K. V. *Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik*. Leipzig, Engelmann. 1878.

THEIL (MARTIN DU). *Coup d'œil rapide sur l'instruction publique depuis 1789 jusqu'à nos jours*. Paris. 1827.

THÉRY (A.-E.-F.) *Histoire de l'éducation en France depuis le Vme siècle jusqu'à nos jours*. Paris, Dezobry & Cie. 1858.

VALLAT, G. *Rabelais*. Paris, Albert Fontemoing. 1899.

VERNIER, C. *La Porte d'or de la langue française*, chez l'auteur à Autun. 1898.

VOGEL. *Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft*. Gütersloh. 1877.

VULLIEMIN, L. *Souvenirs racontés à ses petits-enfants*. Lausanne, Bridel. 1871.

WIGET, TH. *Pestalozzi und Herbart*. 1891.

WILLIAMS, SAMUEL-G. *The history of modern education*. 1892.

WYCHGRAM. *L'instruction publique des femmes en France*, traduit par E. Esparcel. Paris. 1889.

ZIEGLER, TH. *Geschichte der Pädagogik*. Munich, Oscar Beck. 1895.

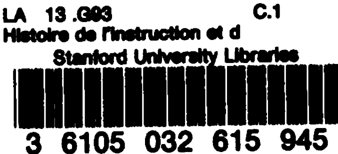
ZOLLINGER, F. *J.-J. Redinger, und seine Beziehungen zu Johann-Amos Comenius*. Zurich, F. Amberger. 1905.

TABLE ALPHABÉTIQUE DES PRINCIPAUX NOMS

TABLE DES MATIÈRES

APPENDICE

Aperçu de l'histoire de l'éducation en Suisse, en particulier dans la Suisse romande.



DATE DUE			
JUN 22 1992			

